

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO
SUL – CAMPUS OSÓRIO
LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
NÍVEL GRADUAÇÃO

ANNA TEREZA REMPEL CHOLLET

**O TRABALHO COM ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA E
O LIVRO DIDÁTICO COMO INSPIRAÇÃO PARA PRÁTICAS ORAIS**

OSÓRIO
2023

ANNA TEREZA REMPEL CHOLLET

**O TRABALHO COM ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA E
O LIVRO DIDÁTICO COMO INSPIRAÇÃO PARA PRÁTICAS ORAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de título de licenciada no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório.

Orientação: Profª Drª Rafaela Fetzner Drey

OSÓRIO

2023

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim do curso de Licenciatura em Letras, não poderia deixar de agradecer a todos que fizeram parte desta conquista comigo.

A Deus, em primeiro lugar, por me guiar no melhor caminho para que eu conseguisse alcançar meus objetivos durante esses anos de estudos, principalmente durante a pandemia.

Ao CNPq e a FAPERGS pelas bolsas de pesquisa que possibilitaram que eu focasse plenamente nos meus estudos e pudesse dar os meus primeiros passos como pesquisadora. Agradeço o IFRS - campus Osório - pela oportunidade de estudar em uma instituição pública e de qualidade. Ainda, um agradecimento especial aos professores do curso de Letras pelos ensinamentos e apoio durante a minha caminhada.

À minha orientadora, Rafaela Fetzner Drey que, além de contribuir muito na minha formação, me apoiou e ensinou a ser uma pesquisadora, pois tive a honra em ser bolsista de seus projetos ao longo da graduação. Obrigada pelas oportunidades, ensinamentos e, principalmente, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava. Saiba que tens minha eterna admiração pela sua dedicação, inteligência, paciência, profissionalismo e, acima de tudo, pelo seu amor em ensinar. Com certeza és a minha maior inspiração e referência como docente.

Às professoras: Dr^a Diane Blank Bencke e Dr^a Isabel Selistre, que gentilmente se disponibilizaram para compor a minha banca examinadora e contribuir para o enriquecimento deste trabalho.

Aos meus alunos desde o Curso Normal e aos que passei a ter ao longo da graduação, nos estágios e na escola onde trabalho: obrigada pela troca de aprendizagem. Agradeço por me fazerem ter certeza todos os dias de que escolhi a profissão certa.

Às minhas colegas e amigas que convivi intensamente durante os últimos anos: Sheila, Sandryele, Milena, Juliana e Diúlia. Vocês sabem tudo que passamos nesse curso e que o período da pandemia não foi fácil, mas garanto que sem o apoio - desabafos e choros também - de todas vocês eu não estaria aqui, entregando esse trabalho e terminando o curso. Tenho orgulho de todas e fico feliz em olhar para trás e perceber que tive vocês do meu lado, sempre.

Às minhas amigas de vida, Adriane e Juliana, pela amizade de infância e por me apoiarem - mesmo que às vezes a distância - em inúmeros momentos. Vocês foram indispensáveis quando eu precisava me distrair e relaxar, me fazendo lembrar de quem eu sou e o que eu queria para a minha vida.

À minha irmã Alice que, com a ingenuidade da infância, me ensina a aproveitar cada momento da vida, com leveza e alegria.

E, para fechar os agradecimentos com chave de ouro, eu agradeço aos meus pais que sempre me incentivaram a ir em busca dos meus objetivos e lutar por eles. Não tenho palavras suficientes para agradecer tudo que fizeram e fazem por mim, mas saibam que eu sou muito grata por ter vocês.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar”

- *Albert Einstein*

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar informações quanto à prática de professores(as) de Língua Inglesa de Ensino Médio em escolas públicas de cidades da região do litoral norte gaúcho. Com base teórica em estudos que apontam lacunas presentes no processo de escolha por cursos de licenciatura (GATTI, 2019) e durante essa formação inicial (PAIVA, 2012), além de dificuldades no agir docente nas salas de aula atuais, busca-se compreender quais são esses fatores que geram tais dificuldades encontrando formas e atividades voltadas às habilidades orais e como/se o livro didático pode ser considerado um material para planejamento ou inspiração para o professor. Para isso, foi desenvolvido um questionário onde buscou-se, primeiramente, traçar um perfil dos(as) informantes, em um segundo e terceiro momento, questões sobre a utilização do livro didático de língua inglesa e a presença de atividades relacionadas às habilidades orais foram questionadas e os(as) informantes indicaram se fazem ou não o uso desse material e se realizam as atividades propostas nele. Essa pesquisa, de caráter exploratório (GIL, 2002; SELLTIZ, 1967) objetiva criar hipóteses com o intuito de tornar a questão de pesquisa mais clara e identificando nas respostas características que identificam na literatura fatores, crenças ou situações que interferem ou concorrem para a opção do uso do livro didático e realização de atividades que envolvam produção e compreensão oral, tornando essa pesquisa, também, um estudo bibliográfico (MARCONI, LAKATOS, 2003). Além disso, quanto a realização da coleta de dados, esse estudo se classifica como levantamento de campo (*survey*) (GIL, 2010), pois ocorre uma interrogação, por meio do questionário, aos participantes cujos comportamento e opinião sobre o assunto deseja-se conhecer. A análise discursiva textual (BRONCKART, MACHADO, 2007) busca pistas linguísticas encontradas nas respostas que nos dão informações quanto a realidade em que os informantes estão inseridos e como agem nas salas de aula, em momentos de interação - ou não - com seus estudantes. Os resultados parecem condizer com os fatos apontados na bibliografia estudada, uma vez que o uso de língua inglesa pelos(as) informantes acontece, mas com menor frequência do que é necessário; o livro didático não é considerado na maioria dos planejamentos e as habilidades orais são deixadas em segundo plano por não serem adequadas para o nível dos alunos. Com esses resultados, é apresentado, ao final desse trabalho, uma proposta didática que aborda habilidades orais para uma turma de Ensino Médio realizada em meu estágio, demonstrando que há possibilidades de utilizar o livro didático no planejamento e, ainda, contemplar as habilidades de compreensão e produção oral.

Palavras chave: Língua Inglesa; Formação de Professores; Habilidades orais; Livro didático;

ABSTRACT

This research seeks to analyze information regarding the practice of high school English language teachers in public schools in cities on the north coast of Rio Grande do Sul. Based on theoretical studies that point out gaps present in the process of choosing undergraduate courses (GATTI, 2019) and during this initial training (PAIVA, 2012), in addition to difficulties in teaching in current classrooms, we seek to understand which It is these factors that generate such difficulties in finding forms and activities aimed at oral skills and how/if the textbook can be considered material for planning or inspiration for the teacher. For this, a questionnaire was developed which sought, firstly, to draw a profile of the informants, in a second and third moment, questions about the use of the English language textbook and the presence of activities related to oral skills were questioned and the informants indicated whether or not they use this material and whether they carry out the activities proposed in it. This research, of an exploratory nature (GIL, 2002; SELLTIZ, 1967), aims to create hypotheses with the aim of making the research question clearer and identifying in the responses characteristics that identify in the literature factors, beliefs or situations that interfere or compete with the option using the textbook and carrying out activities that involve oral production and comprehension, making this research also a bibliographic study (MARCONI, LAKATOS, 2003). Furthermore, regarding data collection, this study is classified as a field survey (GIL, 2010), as an interrogation occurs, through the questionnaire, to participants whose behavior and opinion on the subject is desired. to know. Discursive textual analysis (BRONCKART, MACHADO, 2007) searches for linguistic clues found in the answers that give us information about the reality in which the informants are inserted and how they act in the classroom, in moments of interaction - or not - with their students. The results seem to be consistent with the facts pointed out in the bibliography studied, since the use of English by the informants occurs, but less frequently than necessary; the textbook is not considered in most planning and oral skills are left in the background as they are not suitable for the students' level. With these results, at the end of this work, a didactic proposal is presented that addresses oral skills for a high school class held in my internship, demonstrating that there are possibilities of using the textbook in planning and also contemplating comprehension skills and oral production.

Keywords: English Language; Teacher Training; Oral skills; Textbook;

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Há quanto tempo lecionam em escolas públicas	46
Gráfico 2: Qual a formação dos informantes.....	47
Gráfico 3: Quantidade de informantes que utilizam a língua inglesa para se comunicar com os alunos.....	48
Gráfico 4: Quais materiais os(as) informantes utilizam para elaborar suas aulas.....	50
Gráfico 5: Se utilizam o livro didático e com que frequência.....	51
Gráfico 6: Se o livro didático que o(a) informante utiliza conta com atividades orais...	60
Gráfico 7: Se os(as) informantes realizam as atividades orais propostas no livro didático.....	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Hobbies - imagens expostas na aula para discussão	59
Figura 2: Atividade do livro didático Take Action	60
Figura 3: Flashcards entregue aos alunos	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI - Língua Inglesa

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LD - Livro didático

LE - Língua Estrangeira

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

MEC - Ministério da Educação

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	7
1 INTRODUÇÃO.....	2
2 JUSTIFICATIVA.....	4
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	6
3.1 - Um panorama do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas.....	6
3.2 - A formação de professores de Língua Inglesa nos dias de hoje.....	10
3.3 - O desenvolvimento de habilidades orais em Língua Inglesa.....	15
3.3.1 Os gêneros textuais no desenvolvimento das habilidades orais em segunda língua.....	19
3.4 - O livro didático de Língua Inglesa.....	21
3.4.1 - Habilidades de compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua inglesa.....	28
4 METODOLOGIA.....	31
4.1 Abordagem metodológica.....	31
4.2 Coleta de dados.....	32
4.3 Metodologia de análise.....	33
5 ANÁLISES.....	37
5.1 Perfil dos informantes.....	37
5.2 O uso do livro didático.....	40
5.3 Trabalho com a oralidade na sala de aula.....	49
6 O LIVRO DIDÁTICO COMO UMA POSSIBILIDADE NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES COM ORALIDADE.....	55
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES.....	73

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória enquanto aluna de escola básica, sempre tive curiosidade e busquei aprender a língua inglesa tanto nas instituições de ensino e nos cursos particulares que tive acesso quanto em casa, pois via ali uma oportunidade de conhecer novas culturas e ter acesso a diversos conhecimentos. Escolhi o curso de licenciatura com o propósito de ser professora de Inglês e buscar oportunizar aos meus alunos momentos de interação utilizando a língua estrangeira em sala de aula, despertando neles essa mesma curiosidade que carrego dentro de mim.

Com esse objetivo, ao realizar a disciplina de Metodologia e Laboratório de Língua Inglesa – momento que oportunizou o conhecimento metodológico de ensino da língua estrangeira utilizando as 4 habilidades – e a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II (Ensino Médio), tive a chance de ser professora de Língua Inglesa e pude colocar em prática o que aprendi no decorrer do curso. Percebi algo em comum nas escolas em que estive durante este período - o que me fez refletir sobre o ensino que tive também enquanto aluna de escola básica. Nessas instituições, as habilidades de comunicação, as de compreensão e produção oral, não eram utilizadas nas salas de aula ou, quando ocasionalmente ocorriam, resumiam-se a exercícios de repetição e pronúncia. Essa observação fez com que eu questionasse o porquê desse fato ocorrer, já que um dos principais meios de aprendizagem é a interação com o outro, assim como vemos nos estudos realizados por Vygotsky, o qual menciona que “indivíduos que interagem entre si com um objetivo de aprendizagem na língua, alcançam um nível maior em seu desempenho” (PAIVA, 2014, p. 133).

Além do questionamento sobre as quatro habilidades, percebi que o livro didático de Língua Inglesa não era utilizado com frequência na escola em que realizei a micro-prática de ensino (enquanto cursava a disciplina de Metodologia) e também não era considerado no planejamento da professora na escola em que fui estagiária. Nesse sentido, ao analisar certos livros didáticos utilizados em outras escolas e no próprio IFRS – Campus Osório, durante a disciplina que discute o uso do livro didático, notei a presença das habilidades de compreensão e produção oral nas sequências de atividades.

Devido a esses fatores, indago a falta de espaço nas aulas de Língua Inglesa para a realização de tais atividades que trabalham essas habilidades. Essa lacuna pode estar ocorrendo devido a diversos fatores, como a falta de fluência dos professores da língua estrangeira, a preferência do docente por atividades que os alunos podem realizar sozinhos ou, ainda, a falta de uso do livro de Língua Inglesa nas escolas públicas. A partir desses questionamentos, meu objetivo neste trabalho de conclusão de curso é traçar um perfil do(a) professor(a) que atua nas escolas públicas do litoral norte do Rio Grande do Sul, com o intuito de perceber como o tempo de experiência em sala de aula e a sua formação reflete em suas práticas atuais; se faz uso da língua inglesa para se comunicar com seus alunos, como utiliza, ou não, o livro didático em suas aulas; e, ainda, se o livro oferece atividades que contemplem a produção e a compreensão oral, analisando como são realizadas e, caso o(a) docente não as realize, procuro entender o porquê.

2 JUSTIFICATIVA

A última década trouxe mudanças significativas no papel da língua inglesa no mundo, pois ela não é mais considerada a língua de uso exclusivo de falantes nativos, classificando-se como uma língua internacional. A língua estrangeira, então, vem sendo inserida cada vez mais nos currículos das escolas públicas, principalmente depois da reforma na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que torna obrigatória a disciplina de Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com isso, a procura por professores de Língua Inglesa para atuar nas escolas teve um crescimento considerável, e esses docentes entraram na sala de aula com uma formação cheia de lacunas, refletida no ensino que temos nas escolas atualmente, que é baseado em atividades gramaticais que o aluno consegue muitas vezes realizar sozinho e/ou com o auxílio de traduções em sites e dicionários online, sem ter a oportunidade de utilizar essa língua estrangeira para se comunicar - seja com os colegas, seja com a(o) professor(a) ou até mesmo com a sociedade em que está inserido.

A formação desse docente reflete diretamente na forma como age em sala de aula, pois um dos principais fatores que interferem no ensino de qualidade da língua inglesa é a pouca fluência na língua e o raso conhecimento metodológico de seu ensino (PAIVA, 2003). Esse pouco conhecimento da língua estrangeira pode ser causado pelo fato de que muitos alunos de licenciatura ingressam no curso sem conhecimento prévio e buscam aprender o idioma durante os anos de formação. Isso acarreta uma falta de preparo para aprender, além da língua inglesa, as metodologias e as formas de ensino nas disciplinas focadas na prática docente.

Esse quadro parece resultar na opção pelo foco de ensino ser apenas em duas habilidades, a leitura e a escrita, deixando de lado as habilidades de produção e compreensão oral, visto que os(as) professores(as) presentes talvez não tenham o conhecimento para sustentar tais atividades em sala de aula. Ou seja, cria-se uma lacuna na aprendizagem do aluno que reflete na sua vida posteriormente, pois as habilidades orais, assim como na nossa língua materna, são extremamente importantes

para a aprendizagem eficaz dos alunos, uma vez que é na interação, utilizando a língua, que se firmam os conhecimentos linguísticos mais específicos.

É importante salientar que o planejamento do professor baseado apenas em atividades de escrita e leitura para as aulas também parece determinar a escolha do livro didático de Língua Inglesa a ser solicitado ao PNLD pela escola. Os docentes, segundo González (2019), tendem a escolher obras que contêm mais atividades com enunciados em português, na maioria das vezes gramaticais, as quais o aluno consegue realizar só e o professor não necessita interagir por muito tempo utilizando a língua inglesa.

Assim, busco analisar a escolha do docente por utilizar ou não o livro didático, e se, ao optar pelo uso, as atividades de compreensão e produção oral fazem parte da sua aula, investigando a forma como elas são conduzidas. Além disso, durante a pesquisa, pretendo reconhecer os motivos que levam os(as) professores(as) a fazerem pouco uso da língua inglesa para comunicação com os alunos. Por fim, através da apresentação de atividades realizadas no meu estágio de língua inglesa com uma turma de Ensino Médio e os dados analisados, pretendo mostrar que o livro didático pode ser, quando bem escolhido e analisado, um recurso importante em sala de aula, desde que o professor saiba utilizá-lo e consiga adaptar as atividades para o seu nível de ensino quando necessário.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 - Um panorama do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas

Neste primeiro momento, é necessário tecer um panorama sobre o ensino de língua estrangeira¹. Neste caso, em específico, falo sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas antes de discorrer sobre quaisquer outros assuntos relacionados ao ensino de língua.

Como base para esse início de discussão, é importante ressaltar algumas observações realizadas como requisito para que o Estágio Supervisionado I e II fossem realizados, também através de relatos de outros estagiários/colegas. Os estágios de Língua Inglesa no curso de Letras do IFRS - Campus Osório têm como pré-requisito a disciplina de Metodologia e Laboratório de Língua Inglesa, na qual os licenciandos realizam atividades práticas de observação e planejamento de aula da língua estrangeira, que acontecem em escolas públicas do município. É notável nessas observações que, ainda, o ensino de LI é centrado em regras gramaticais. A maior parte dos licenciandos, que se encontram nessas práticas, estágios e/ou que estão em sala de aula como professores regentes, percebem que quase nada mudou desde quando eles próprios eram alunos da educação básica e recebiam as mesmas aulas focadas no "verbo to be", apenas com exercícios de repetição e escrita, sem atividades que explorem as habilidades de produção oral.

A imensa maioria dos brasileiros passou pela escola pública e estudou inglês durante, em média, 7 anos nesse formato engessado na gramática, porém, ao autoavaliar o seu conhecimento no idioma, aproximadamente 70% deles afirmam que têm inglês básico ou zero conhecimento na língua. Nina Coutinho - professora e diretora de Língua Inglesa do British Council (2023) - afirma em seus estudos que “menos de 5% dos brasileiros falam inglês em algum nível e não chega a 1% as pessoas que se autodeclaram fluentes no idioma”. Esse quadro é tão comum que acaba por ser quase aceito como algo normal, uma realidade posta. Assim, naturalizou-se o insucesso no ensino do inglês até alguns anos atrás.

¹ Língua estrangeira - usa-se o termo língua estrangeira no presente trabalho para se referir a língua inglesa ensinada nas escolas públicas. O termo é utilizado seguindo o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta.

Apesar de se saber que os dados relativos à eficiência do ensino de inglês no Brasil não são em sua grande maioria positivos, temos como exemplo os resultados do Índice de Proficiência em Inglês da EF2 (EF EPI, 2022), apontando que o Brasil possui um nível moderado de proficiência no referido idioma. O estudo é um relatório anual produzido para classificar o nível de países que não têm o inglês como idioma nativo.

Nos últimos 3 anos, principalmente entre 2020 e 2022, a pontuação do Brasil aumentou, colocando o nosso país no grupo de proficiência moderada em língua inglesa. Essa elevação na pontuação mundial pode ter ocorrido devido ao fato da grande necessidade de comunicação virtual nos últimos anos, durante a pandemia da COVID-19. Naquele momento, foi necessário o acesso à comunicação por diversos meios tecnológicos, e as discussões quanto às formas de ensino tiveram mais espaço em vários âmbitos governamentais e federais. No mesmo estudo, a classificação de todos os estados brasileiros chama a atenção pois, de acordo com os dados, o Rio Grande do Sul se encontra como o segundo estado com o mais alto nível de proficiência em Inglês, atrás, apenas, do estado do Paraná. Ainda, entre as capitais do Brasil, Porto Alegre está em 3º lugar, atrás das cidades de Florianópolis e Curitiba.

Considerando que a maior parte dos discentes brasileiros passa diversos anos estudando a LI, por ser a língua estrangeira ofertada na maioria das escolas brasileiras, e por ser, a partir de 2020, inserida no currículo escolar como obrigatória desde o sexto ano, observa-se que os alunos pouco sabem sobre a língua e têm poucas oportunidades em que possam utilizá-la para a comunicação oral, o que vem a corroborar os dados expostos anteriormente.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) prevê que o ensino de Língua Inglesa tem como objetivo expandir os diversos repertórios (linguísticos, multissemióticos e culturais) dos estudantes, resultando no desenvolvimento de maior criticidade sobre as funções e os usos do inglês na sociedade atual. Alguns aspectos que fizeram (e ainda fazem) parte do ensino de inglês, como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua, são substituídos por noções mais abertas que fazem relação com o espaço discursivo na prática. A variedade, a criatividade/invenção e o repertório ganham destaque e resultam na maior participação e compreensão pelos

discentes sobre a importância de aprender a língua inglesa. O documento ainda explora que

as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 485)

Assim, as aulas voltadas unicamente aos aspectos gramaticais - prática muito comum no ensino de inglês das escolas regulares - continuam não gerando resultados tão satisfatórios quando feitas de forma isolada e sem o contexto adequado. Isso nos faz refletir sobre o porquê dos professores, principalmente de escolas públicas, continuarem a insistir nesse modelo de aula mesmo estando cientes da baixa eficiência no ensino da mesma e tendo a BNCC como base.

São muitos os motivos para que o quadro exposto acima continue sendo realidade nas salas de aula do Brasil. O primeiro deles é o fato de que professores de línguas, atuantes especialmente na rede pública estadual de ensino, relatam dificuldades no cotidiano de suas práticas docentes, por terem tido uma formação inicial inconsistente em relação ao que se deparam no dia a dia da sala de aula, conforme apontam estudos de Drey (2008) e Carnin (2015). Dentre outros motivos, há a falta de tempo do professor para a preparação dos seus planos de aula, devido à sobrecarga de carga horária da maioria. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam para outros problemas, como

o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.). (BRASIL, 1998, p. 21)

Outro fator negativo que diz respeito à falta de estímulo para o uso da LI nas escolas é a ausência do trabalho com as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e escuta). Os PCNs (1998), durante determinado tempo, foram os únicos e principais documentos orientadores da educação básica. Apesar de reconhecer e apontar a importância do trabalho com as quatro habilidades, em relação às orientações sobre o ensino de inglês, os Parâmetros Curriculares Nacionais receberam e recebem críticas por ressaltarem a importância de apenas uma das habilidades linguísticas em específico, a leitura.

Dessa maneira, os discentes seriam apenas receptores de informações, e não indivíduos ativos no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Apesar de o documento em seguida dizer que, mesmo dependendo dessas condições, isso não significa que o trabalho com as quatro habilidades não possa ser feito, permanece essa contradição. Assim, perpetua, ainda nos dias de hoje, a ideia de que os professores precisam oferecer textos para a “leitura” em língua inglesa, a qual muitas vezes é confundida com tradução de textos/trechos/frases prontas – mesmo com os PCNs frisando tanto essa habilidade e propondo como essa deveria ser trabalhada (BRASIL, 1998, p. 91-94) – bem como o ensino dos aspectos gramaticais, tornando a aprendizagem um processo mecânico.

As aulas unicamente gramaticais, por sua vez, colaboram para o distanciamento dos alunos, não estimulando a reflexão sobre a língua. Como destacam os PCNs,

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol - principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos - somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998)

Desse modo, há um grande desafio para se considerar o desenvolvimento de habilidades orais como parte central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil, já que não se leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem.

Em contraste com o que os PCNs apontam sobre o ensino de Língua Inglesa, a Base Nacional Comum Curricular propõe que “os estudantes explorem as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliem suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (BRASIL, 2017, p. 476) garantindo, dessa forma, o uso da língua inglesa em diversos contextos, não apenas os usos artificiais em sala de aula.

Entretanto, para que o ensino de Inglês voltado à utilização da língua em diversos ambientes realmente aconteça nas escolas públicas, precisamos compreender os fatores que interferem nesse ensino mais dinâmico e relevante para os discentes. Paiva (2003) argumenta em seus estudos que se, por um lado, a pouca carga horária dificulta o ensino eficiente, por outro, o conceito de língua como sistema, com foco na

forma e com metodologias centradas no professor, impede a aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem no qual o aluno consiga desenvolver suas habilidades orais na língua alvo.

A BNCC (2017) aponta diversos modos de utilizar a língua estrangeira nas salas de aula e transformá-la em uma forma de comunicação, mas tais ideias dificilmente chegam aos discentes da mesma forma que foram postas no documento pois, devido a diversos fatores, é árdua a transformação no ambiente escolar, na formação e nos propósitos dos professores para que isso se adeque ao que o documento prescreve.

Em estudo elaborado pelo British Council (2018), intitulado “Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC – Componente língua inglesa”, a organização do Reino Unido destaca que

A Base não dá condições e suporte para o professor romper com o paradigma de ensino de vocabulário e gramática, resultando na falta de garantia para formação integral dos estudantes. O que se nota é um excesso de habilidades requeridas, que reforçam a utilização de habilidades básicas e de conhecimentos sistêmicos sobre a língua inglesa, sem vínculos claros com a construção de uma sociedade justa e inclusiva, por exemplo. (BRITISH COUNCIL, 2018)

Nesse sentido, a discussão quanto às contraposições apontadas anteriormente sobre os PCNs e as possibilidades e impasses apresentados pela Base Nacional Comum Curricular nos leva a refletir a necessidade de formação adequada dos professores de língua inglesa. Isso pode ser uma das formas dentre outras que serão apresentadas em breve, a fim de evitar que os alunos de licenciatura não reproduzam o que já está engessado no ensino da língua, mesmo tendo fluência suficiente e conhecimento das formas de trabalhar as habilidades orais na sala de aula. Esse ponto de grande relevância será tratado em sequência.

3.2 - A formação de professores de Língua Inglesa nos dias de hoje

Não é exagero dizer que atualmente a sociedade tem sido influenciada pela universalidade da difusão da Língua Inglesa. Mesmo essa não sendo a língua da maioria dos países, tornou-se de grande valor em variados setores. Isso possibilita um maior acesso ao mundo dos discursos para que o indivíduo compreenda e interaja por meio do seu uso, afinal a utilização do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão

e ascensão social atualmente. A língua inglesa é a principal língua estrangeira estudada em países de primeiro mundo e, segundo Paiva (2010), o interesse desses países em promover o ensino do idioma é uma maneira de obter acesso às diversas culturas.

No entanto, o domínio e a necessidade da aprendizagem da LI no âmbito nacional gera um desafio aos professores da língua. Mesmo tendo conhecimento da relevância dessa competência, os professores não se consideram preparados para fazer parte no processo de aquisição da língua, já que existem diversas lacunas em sua formação e em seu acesso à língua estrangeira. Algumas delas se referem à necessidade de aperfeiçoamento metodológico e pesquisa na área em que se atua, aperfeiçoamento esse que, muitas vezes, não ocorre por falta de oportunidade e/ou tempo para realizar cursos, formações, entre outras formas de acesso ao conhecimento.

Como é apresentado em diversos estudos sobre aquisição de língua estrangeira, o indivíduo que se propõe a aprender uma nova língua precisa dedicar tempo e esforço contínuo para que obtenha um bom conhecimento de todas as formas de utilização da língua. Paiva (2012) destaca em seus estudos sobre aquisição de língua estrangeira que, através de exercícios de repetição para aprender as formas gramaticais, contato com a língua estrangeira para desenvolver a fala e o pensamento crítico na língua e a dedicação do indivíduo para isso, o futuro professor de língua inglesa terá um conhecimento adequado (não completo, pois o “aprender uma língua” é um processo que não tem fim quando a estamos utilizando) para estar em sala de aula.

Tal lacuna é percebida nas salas de aulas atuais dos professores que tiveram o ensino mais racional e técnico nos anos iniciais da graduação e, apenas no último ano ou nos últimos semestres, tiveram acesso à parte metodológica e foram realmente para a sala de aula (CASTRO, 1974). Cabe destacar ainda um dos aspectos difíceis mais latentes, que é a falta de domínio de aspectos linguísticos, tanto na habilidade oral quanto na escrita.

Conforme Cavalcanti et al (2017), embora a maioria dos professores considere a relevância da aprendizagem de LI no contexto atual e compreenda a importância de

sua atuação no processo ensino aprendizagem, os docentes declaram não ter a competência linguística necessária e, ainda, afirmam não haver, como proposta de políticas públicas, oportunidades de ambientes durante a formação inicial e na formação continuada que os favoreçam diante desse desafio. Assim, esses futuros professores buscam (ou não) outras formas de garantir seu aprendizado da língua estrangeira que pretendem ensinar, através de estudos por conta própria na internet ou livros, cursos particulares, além de contato com filmes e séries no idioma.

Esse cenário reforça a ideia de Paiva (2003) de que o sistema educacional tem posto no mercado de trabalho professores de LI sem preparo, que passaram por uma escola que não lhes proporcionou proficiência na língua, insistiram numa formação que também não colaborou para essa aquisição, especialmente por ser focada nas duas línguas, a materna e a estrangeira.

Além dessas questões apresentadas, é importante destacar alguns apontamentos feitos por Gatti (2019) quanto ao perfil do aluno de licenciatura e da formação que o mesmo recebe. A autora revela que a própria escolha pelas licenciaturas figura como um fator desfavorável, pois, em diversas escalas, elas são apontadas como cursos de menor prestígio (ARTES e RICOLDI, 2016; NUNES, 2015, *apud* GATTI, 2019, p. 142). Isso se dá devido a questões salariais, baixa valorização da profissão no país, pouca estrutura nas escolas públicas para que os docentes exerçam a profissão plenamente e, ainda, por ser considerada por muitos uma vocação. Esse fator, pelas palavras da autora, “contribui para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, pois o termo ‘vocação’ resgata o mundo dos afetos e não os aspectos associados às técnicas da profissão” (GATTI, 2019). Diante desse quadro, a profissão de professor recebe uma visão mais materna para a sua atuação em sala de aula, deixando de lado aspectos gerais técnicos e metodológicos da disciplina que ali está sendo ensinada.

Ainda, Gatti (2019, p. 153) descreve que parte dos alunos de licenciatura são os que argumentam não terem tido condições financeiras de arcar com os custos de outro curso (no caso de instituições particulares) ou não conseguiram vagas para os cursos desejados (em instituições públicas) e seguiram para a segunda opção, a licenciatura. Segundo dados recolhidos pela autora, do Enade 2014 (INEP), dentre os 130.194

professores entrevistados, cerca de 15% diz não ter tido condições financeiras de frequentar outro curso, ter tido facilidade de acesso ao local do curso de licenciatura ou, ainda, ter sido a segunda opção já que não encontraram bacharelado na área que desejavam. Essa mesma autora também aprofundou-se na investigação e apresentou um perfil dos alunos desses cursos formadores de professores que define, de forma geral, quem são esses discentes. Gatti aponta que os alunos dos cursos de licenciatura são, geralmente, estudantes que não tiveram um desempenho satisfatório e/ou obtiveram notas regulares durante a formação, resultando, assim, pela escolha de cursos mais baratos e/ou menos concorridos na graduação. Além disso, a maioria provém do ensino médio geral, sem nenhuma iniciação em aspectos da área educacional.

Outra característica apontada pela autora é que as famílias dos estudantes em licenciatura têm baixo nível geral de escolarização, porém, entre os pais de todos os licenciandos, a proporção daqueles que possuem formação de nível médio continua sendo um pouco maior do que a da população em geral. Isso reflete na formação cultural do aluno que opta pelo curso de licenciatura pois, uma vez que a família tem baixo ou nenhum nível de formação, o acesso à cultura, à informação e a outras oportunidades de integração se torna restrito. Além disso, realizar cursos de aperfeiçoamento na língua Inglesa para complementar a formação da graduação em Letras e ter acesso a experiências e trocas durante palestras, seminários, eventos etc se torna ainda mais restrito uma vez que, segundo pesquisas de Gatti (2019), a renda familiar dos licenciandos e/ou sua família ocupa a média de até 3 salários mínimos em 58,3% dos alunos e de 3 a 10 salários mínimos em 37,8% dos casos.

O fator exposto interfere no acesso à aprendizagem da língua inglesa de forma que impede o acesso à cultura de outros países e regiões do mundo. Aprender uma língua estrangeira é, segundo Claire Kramsch (1998), uma forma de experienciar alguns sentidos exclusivos da língua em questão e, principalmente, interagir com pessoas usuárias de diferentes línguas enriquecendo, assim, nossa bagagem de significados culturais. O professor de língua inglesa que tem acesso a diferentes culturas através da língua, por conseguir utilizá-la para a comunicação, apresenta vantagens perante o professor que não teve a mesma oportunidade e a mesma experiência. Esses fatores

impactam diretamente na forma de aprendizagem durante a formação inicial e, principalmente, na sala de aula em que o(a) professor(a) atuará.

Foi exposto acima um panorama geral sobre o perfil dos alunos de licenciatura no Brasil atualmente e, dentre esses, encontra-se o aluno que optou por cursar a licenciatura voltada à língua inglesa. Este, por sua vez, encontra diversas lacunas e desafios durante a sua formação e atuação em sala de aula atualmente. Paiva (2010), nesse sentido, assegura que a maior falha dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa é que o programa está atrelado, na maioria das vezes, às licenciaturas em Língua Portuguesa e essas ocupam a maior parte da grade curricular do aluno, revelando uma falta de preocupação dos programas em desenvolver a competência comunicativa do professor para outros idiomas e para sua futura profissão. Ou seja, os espaços reservados em projetos e ações pedagógicas, bem como os conteúdos selecionados, não são suficientes para uma boa formação do professor de inglês, atesta a autora. Outro fator que corrobora com os desafios dos professores de língua inglesa nas escolas públicas é a carga horária ínfima com que o componente é ofertado, podendo ser de uma a duas horas semanais em ambos os níveis da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Por essas reflexões não serem levadas em conta durante a formação inicial do futuro docente, ocorre uma série de problemas nas escolas, como grande número de turmas para o professor(a) lecionar com o objetivo de completar a carga horária, planejamentos e organização própria do professor afetados por turmas com grande número de alunos e com diferentes níveis de conhecimento da língua. Esses fatores, principalmente a lacuna de conhecimento da língua inglesa por parte dos professores, a quantidade de alunos por sala e os diferentes níveis de conhecimento dos discentes, são os mais apontados como impeditivos para o desenvolvimento adequado das habilidades de comunicação. Portanto, esses fatores podem ser amenizados uma vez que os(as) docentes buscam formas de abordar tais habilidades na sala de aula, o aluno e o professor reestruturam o conhecimento e, assim, aprendem, como será discutido em seguida.

3.3 - O desenvolvimento de habilidades orais em Língua Inglesa

O ensino de Inglês na sala de aula, como apontado anteriormente, foi, por muito tempo, engessado em métodos que enfatizavam a gramática e a tradução de palavras e frases. Das abordagens tradicionais que temos no ensino de língua estrangeira, o método mais antigo de ensino de línguas registrado é o que chamamos de *The Grammar-Translation Method* (Método de tradução e gramática) que, no século XIX, acontecia baseado em leitura, tradução e gramática, com pouca - ou nenhuma - ênfase na oralidade. Enquanto recebeu destaque, esse método era voltado para a correção e para o valor moral das frases utilizadas como exemplos, com preocupação na estrutura do inglês.

Na sala de aula em que se utiliza esse método, segundo Larsen-Freeman (2011), as atividades são voltadas a uma breve explanação sobre pronúncia, com pequenas lições organizadas abrangendo resumos gramaticais, listas de vocabulário, frases e orações a serem traduzidas, já que o conceito de ensino-aprendizagem nesse método é aprendizagem por tradução. Ainda, ensina-se de forma dedutiva com o professor apresentando as regras sintáticas através de quadros de elementos gramaticais sem deixar de apresentar, também, as exceções a essas regras. A variação linguística não tem espaço para ser discutida enquanto esse método é utilizado e a lousa e a gramática no formato do livro impresso são os recursos que ajudam na prática desses exercícios de tradução e estudo de estruturas sintáticas. Entretanto, apesar do método apresentar benefícios quanto à aprendizagem das regras gramaticais e do vocabulário, o mesmo foi questionado quanto ao acesso a práticas sociais e de interação utilizando a linguagem. Por isso, com o passar do tempo, o método direto tomou forma e espaço.

The Direct Method, popular a partir do ano de 1900, é criado por Charles Berlitz e Emeli B. de Sauzée e recebe atenção em virtude do surgimento dos estudos de Fonética e o começo do direcionamento da atenção a questões relacionadas à fala e à pronúncia. O método em questão, ao contrário do anterior aqui apresentado, não permite tradução e tem o foco principal na comunicação. Tal comunicação é guiada por recursos visuais e, muitas vezes, criada em contextos artificiais e monitorados, ou seja, o conceito de ensino-aprendizagem é basicamente aprendizagem por associação entre as imagens e a fala do aluno a ser produzida. Gomes (2015) explica que, em relação à

teoria psicológica, o aprendizado deve ocorrer da mesma forma que se dá a aquisição da língua materna, ou seja, de forma indutiva, e não necessariamente de uma maneira consciente. Dessa forma, para ser compreendido, o professor utiliza gestos, gravuras, fotos e tudo o que possa facilitar a compreensão sem fazer uso da tradução.

Após algum tempo, por volta de 1950, o método áudio-lingual (*Audio-Lingual Method*) tomou forma e, assim como o Método Direto tem foco na comunicação oral, o áudio-lingual enfatiza a habilidade oral de fala e escuta antes da leitura e da escrita. Esse método, segundo estudos apresentados por Paiva (2014), está inserido em uma abordagem estruturalista e é influenciado pelo behaviorismo² (SKINNER, 1992; BLOOMFIELD, 1933), afirmando que a aquisição de língua se dá por meio da formação de hábitos e é facilitada por intermédio de exercícios de repetição. O desempenho linguístico era visto como um comportamento a ser automatizado através do hábito, exercitando os famosos *pattern drills*³, e não através da compreensão cognitiva. Nesse método, o erro é corrigido imediatamente, ocorrem exercícios de repetição e de substituição de palavras e estruturas, e o foco é a memorização de diálogos e não se recorre à tradução ou ao uso da L1 (primeira língua).

Outro elemento característico do método áudio-lingual é o trabalho em laboratórios de língua. Esses laboratórios eram equipados com cabines individuais onde os alunos poderiam treinar a pronúncia e a compreensão auditiva através de textos em áudio que iriam reproduzir quantas vezes quisessem. Atualmente, ainda há cursos particulares de ensino de língua inglesa que utilizam esse método durante parte de suas aulas, com o intuito de “fixar” vocabulário e regras gramaticais para que, quando esse aluno for produzir a fala, utilize-as corretamente.

Já *The silent way* (Método silencioso), criado por Caleb Gattegno em 1963, enfatiza, segundo Larsen-Freeman (2011), que os alunos devem ser capazes de usar a

² Behaviorismo: Essa teoria, também conhecida por comportamentalismo, postula que o comportamento humano é condicionado principalmente por estímulos externos. De acordo com o psicólogo behaviorista Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), a linguagem pode ser considerada um comportamento que se desenvolve através da imitação e automatização, sempre acompanhadas do reforço positivo do meio.

³ Pattern drill: É um tipo de exercício que serve para automatizar estruturas linguísticas. O aluno repete sempre a mesma estrutura básica, modificando apenas alguns elementos lexicais. Ex. “This is a book. What is this? It is a book.” – “This is a notebook. What is this? It is a notebook.” – “This is a pen. What is this? It is a pen.” (In: FONSECA, João. *New Spoken English. Basic Course*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967, p.1)

língua inglesa para conseguir se expressar (pensamentos, percepções, sentimentos etc). Para isso, é preciso criar uma independência do professor, com o intuito de que consigam desenvolver seus próprios critérios de correção ao erro.

Como o autor relata, “the teacher works with the students; the student works on the language”⁴ (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 62). Assim, o professor apenas entrega para os alunos o que necessitam, quando solicitado, mantendo-se o mais silencioso possível para encorajar os estudantes a produzir a fala utilizando a língua estrangeira na maior parte do tempo.

O método CLT (Communicative Language Teaching), por sua vez, propõe um ensino um tanto diferente dos outros métodos até o momento apresentados, nos quais o conceito de língua baseia-se em um conjunto de estruturas sintáticas e de vocabulário, em que a interação quase não ocorre ou, quando ocorre, é totalmente artificial e mecanizada. O Método Comunicativo, criado em meados dos anos 70 por Michael Halliday, considera o estudante como um todo, o professor entende que o discente é, além de seu intelecto, alguém que tem sentimentos, reações físicas etc, características essas que garantem o lado humano e que fazem parte do meio em que o aluno está inserido na sala de aula. Assim, ainda segundo Larsen-Freeman (2011), enquanto a segurança é o elemento básico do processo de aprendizagem, o modo como isso é organizado depende do estágio em que o aluno se encontra. Os estudantes aprendem pela interação entre eles, assim como na interação com o professor, uma cooperação - não competição - é construída na aula.

Nesse método, a língua é a forma de comunicação contextualizada, como discurso, enquanto o ensino-aprendizagem ocorre pelo uso da mesma e a aprendizagem acontece através da interação. Na sala de aula de alunos iniciantes, o uso da língua materna (LM) é permitido com o intuito de criar uma conexão com os alunos e, após o professor, através da fala, reproduzir o que os discentes disseram em inglês (trechos de tradução para o idioma alvo). Essas traduções são decoradas/fixadas no vocabulário dos alunos - de forma escrita - e eles passam a utilizá-las para a comunicação. É importante destacar que a comunicação aqui não é artificial e/ou monitorada, é espontânea e acontece através de assuntos que são apresentados pelo

⁴ “O professor trabalha com os alunos; o aluno lida com a linguagem” - tradução nossa.

professor ou pelos próprios alunos. Além disso, o professor que opta por utilizar esse método tem como objetivo que o aluno use a língua estrangeira. À medida que as aulas acontecem e há uma evolução na comunicação, as habilidades mais importantes desse método - fala e escuta - tomam espaço e, para reforço de alguma estrutura gramatical específica e/ou vocabulário, ocorrem atividades de leitura e escrita (PAIVA, 2012).

Interação e comunicação contextualizada são as principais características do CLT e esses conceitos são discutidos por diversos estudiosos do comportamento humano e da educação. Lev Vygotsky postula, em seus estudos, que a linguagem é a forma de desenvolver o pensamento e é por meio desses instrumentos linguísticos do pensamento (linguagem) e pela experiência sociocultural que a interação ocorre (VYGOTSKI, 2007). Com isso, o ser humano se envolve nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem, o que garante o desenvolvimento necessário para a aprendizagem da língua estrangeira alvo.

Com relação à comunicação contextualizada, no método comunicativo, as frases soltas e o vocabulário, que muitas vezes não coincidem com a realidade do aluno, cedem lugar aos textos orais e escritos, tendo coerência e coesão, e principalmente a diversidade de gêneros passa a ter papel essencial no ensino. Segundo Paiva (2012), “a oposição deixa de ser entre o gramatical e o agramatical, entre o padrão e o não padrão, e recai sobre a variação e adequação da linguagem em contextos diversos” (PAIVA, 2012, p. 31).

Portanto, esse método viabiliza muitas formas de ensino baseadas nas interações e construções linguísticas e abre espaço para a fala e a escuta na sala de aula. Segundo Harmer (2007), trabalhar as habilidades orais - fala e escuta - dentro do ambiente escolar promove uma preparação do aluno para diálogos e interações reais com outras pessoas fora do contexto de aula. Além disso, toda a bagagem gramatical e de vocabulário que o aluno carrega consigo é explorada, e ele tem oportunidade de se tornar autônomo ao usar a língua. Isso significa que ele conseguirá, através de aulas e atividades significativas e tempo de estudo e dedicação necessários, tornar-se falante e ouvinte daquela língua estrangeira.

3.3.1 Os gêneros textuais no desenvolvimento das habilidades orais em segunda língua

Acerca da discussão quanto ao uso de atividades que façam sentido para os alunos na sala de aula, os gêneros textuais orais têm grande relevância pois correspondem a situações de interação social, ficam marcados em um horizonte social e se adaptam a um público específico, encaixando-se em diversas realidades.

Assim, segundo Schneuwly e Dolz (1997, p. 29 *apud* Dolz e Gagnon, 2015, p. 37), “é por meio dos gêneros que as práticas languageiras se encarnam nas atividades dos alunos”. Isso significa que há uma justificativa para os gêneros serem uma ótima forma de conduzir a aula de língua estrangeira, pois apresentam o fator que foi apontado anteriormente como sendo necessário para uma participação dos alunos, a relevância para eles.

Os autores, membros do chamado grupo de Genebra⁵ constituído, principalmente por autores como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, retomaram a proposta de gêneros do discurso postulada por Bakhtin, desenvolvendo uma didática de produção de textos a partir de gêneros. Dolz e Schneuwly, nesse sentido, definem gênero como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (1999, p. 7).

As atividades que se propõem a trabalhar com a linguagem não podem fazê-lo sem a presença dos gêneros. Segundo Dolz e Schneuwly (1999, p. 6), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”, principalmente porque os gêneros são a realização prática da linguagem. A aprendizagem da linguagem se situa justamente no espaço entre a prática e a atividade

⁵ Grupo de pesquisadores da Unidade de Didáticas de Língua da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra, constituído por Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola entre outros. Sob coordenação de Jean-Paul Bronckart, inclinou seus estudos para um amplo programa de pesquisa comum, tomando Vygotsky como fonte de referência maior no campo do desenvolvimento, e Bakhtin no campo da linguagem. Seguindo os passos de Vygotsky, a importância conferida à linguagem nesse processo levou esse grupo a se aprofundar em estudos e pesquisas sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, bem como sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis de textualidade. (GUIMARÃES et. al. 2007, p. 9-10).

propriamente dita, pois é nesse espaço que acontecem as maiores transformações por parte do aprendiz para a construção de práticas de linguagem.

Os gêneros são a referência intermediária para esta aprendizagem e, por isso, constituem-se como objetos de ensino e instrumentos de pesquisa de maior relevância para esta construção. Portanto, gênero é um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1999, p. 7).

Nas práticas de sala de aula, gêneros específicos são usados para representar certos conteúdos, para sistematizar o conhecimento escolar e expressar experiências. Alguns deles podem derivar das representações escritas do conhecimento em diferentes épocas; outros correspondem às tradições orais.

Assim, a discussão sobre a utilização dos gêneros orais se torna presente pois o ensino é influenciado, ainda, pelas "forças que moldam gêneros", incluindo aí as restrições de tempo, espaço e agrupamento, as tendências da formação do professor e os padrões culturais locais. Dessa forma, na sala de aula de língua inglesa, ainda predominam atividades focadas no ensino das habilidades de escrita e leitura, enquanto a oralidade acaba por se fixar em atividades de repetição, havendo poucos momentos para ser desenvolvida na aula.

A importância dos gêneros orais serem trabalhados em sala de aula não se dá apenas pela formação do aluno presente naquele momento na sala de aula, mas também porque atinge a esfera pública do nosso país, visto que os gêneros orais estão presentes na vida dos alunos de diversas formas - na sua língua materna, na entrevista de emprego, em questionamentos de médicos, professores, empregadores, entre outras. Na língua estrangeira, devido ao acesso à internet, o aluno assiste vídeos, filmes, músicas no idioma estrangeiro e tem acesso à cultura e a informações globalizadas. Então, acredita-se que a sala de aula de língua inglesa deva oportunizar momentos de produção oral, através de gêneros que guiem as atividades e as interações para que, além de fazer sentido para o aluno no momento da aprendizagem, consiga auxiliá-lo na preparação para seu futuro profissional e, também, para que, no

seu cotidiano, compreenda o que está escrito em sites, locais nas cidades e ter acesso a diversas informações na internet.

Sob tais condições, ao selecionar o texto/gênero textual como objeto de estudo nas aulas de língua, cabe ao professor abordá-lo como instrumento vivo de interação verbal; quer dizer, esse objeto deve ser trabalhado como um dizer produzido por alguém, em dada situação, para atingir o objetivo de se comunicar com o outro, seja ele presencial ou virtual. No entender de Rojo e Cordeiro, focamos, assim, “[n]o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (2010, p. 10).

Apesar de apresentarem grande significado ao ensino, pesquisas apontam que há uma disparidade na quantidade de investigações entre os gêneros orais e escritos. Os gêneros orais aparecem em número menor de publicações e discussões comparados com o material que trata de escrita, modalidade escrita e dos gêneros escritos no Brasil (SWIDERSKI, 2012). Bueno (2009) relata em seu estudo sobre gêneros orais na escola que, nos últimos anos, diversos teóricos fornecem abordagens para analisar e ensinar gêneros nas escolas, pois é por meio deles que interagimos no oral e no escrito, não por meio de palavras ou frases soltas. Portanto, se o objetivo é ensinar os alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, é preciso ensinar a utilizar os gêneros textuais, orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação, tanto na língua inglesa quanto na língua materna. Dessa forma, os alunos terão oportunidade de desenvolver suas capacidades de linguagem e, além disso, acredita-se que possa estar mais próximo da realidade que vive nas aulas e adquirir interesse no que está sendo ensinado em sala de aula.

3.4 - O livro didático de Língua Inglesa

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas brasileiras. É

necessário, em primeiro lugar, apresentar um breve histórico do programa que distribuiu milhares de livros didáticos pelo Brasil desde os primeiros anos de sua criação.

A primeira denominação do programa, em 1937, era Instituto Nacional do Livro, e tinha o dever de

organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, gerando as sucessivas edições; organizar as obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (RIO DE JANEIRO, 1937, p. 1)

Como é apresentado nos documentos do Ministério da Educação (1930), em 1945 é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Em 1966, a política de distribuição gratuita de livros didáticos iniciou com maiores recursos para a entrega de 51 milhões de livros em três anos. No ano de 1983, com nomes diferentes, administrados por órgãos diversos e com financiamento de fontes distintas, a iniciativa de oferecer material didático aos estudantes brasileiros não teve evolução durante vários anos. Apesar disso, houve um avanço considerável e, entre as principais mudanças daquele ano, estavam a participação dos professores na escolha do livro didático, o surgimento de novas fontes de recursos e a ampliação de séries atendidas, inserindo os alunos das demais séries do Ensino Fundamental.

Seguindo o histórico, o documento aponta que em 1985 o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) deixa de existir por decreto e é criado o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, trazendo importantes avanços, como a indicação da obra didática pelos professores; a reutilização do livro; e o aperfeiçoamento das especificações técnicas, aumentando a durabilidade do material; e, ainda, o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo para um órgão federal.

Em 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. No ano seguinte, a

responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa cresce, e o MEC começa a comprar regularmente e sem interrupções livros didáticos das principais disciplinas para todos os alunos de primeira a oitava série do Ensino Fundamental público.

Os alunos do Ensino Médio das regiões Norte e Nordeste, no ano de 2004, começam a ser contemplados com os livros didáticos de Matemática e Língua Portuguesa. Em 2010, passaram a valer novas regras para participação no PNLD, visto que, a partir daquele ano, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. Em 2011, os livros de Língua Inglesa e Espanhola são incluídos na distribuição aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental e no ano seguinte aos alunos do Ensino Médio, além de obras de Filosofia e Sociologia. Em 2017, um decreto unifica as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, antes contempladas pelo PNLD e pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Com nova nomenclatura, o PNLD começou a abranger novas possibilidades de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, como *softwares* e jogos educacionais.

Como pode ser observado, o LD está presente na vida dos professores e estudantes de escolas públicas brasileiras há muitos anos, mas o livro didático de língua estrangeira, principalmente de língua inglesa, é uma conquista recente que merece um breve histórico sobre a criação do mesmo para justificar e exemplificar os livros que temos atualmente.

Segundo Kelly (1969), quando os primeiros livros didáticos foram produzidos – por volta do século XV, com a invenção da imprensa –, o ensino de línguas era baseado em diálogos e ditados, devido à escassez de materiais. Quem possuía acesso ao livro era apenas o professor e o aluno copiava o conteúdo ditado pelo docente. A escolha do livro não estava associada a uma determinada teoria de ensino, mas à disponibilidade do material. A primeira vez em que o aluno teve oportunidade de acesso foi em 1578, quando Cardeal Bellarmine lançou uma gramática para o aluno estudar sem o auxílio do professor.

O primeiro livro ilustrado foi o *Orbis Pictus*, de Comenius, classificado como um livro de vocabulário ilustrado em que as imagens eram ligadas a palavras correspondentes no texto. Esse livro foi um precursor das técnicas audiovisuais com foco no ensino para crianças e fez muito sucesso nas escolas alemãs, tendo a sua primeira edição em inglês no ano de 1659. O livro manteve sua popularidade até o século 19 e serviu de modelo para outros livros didáticos dos séculos 18 e 19 (Thompson, 2000, p. 1 *apud* Paiva, 2009, p. 20). Apesar da grande fama, Kelly (1969, p. 261) afirma que alguns autores da época aconselhavam os professores a proibir que os alunos utilizassem o livro na escola, já que a sala de aula era local de “ocupar os ouvidos”, deixando, assim, o livro para estudo prévio para a aula.

No século 20, no Brasil, foi publicada em Porto Alegre “A gramática da língua inglesa”, que apresentava listas de palavras com suas respectivas traduções, conjugações verbais e exercícios de tradução e versão. O livro, apesar de ter sido publicado em um período em que não havia mais escravidão, contava com frases preconceituosas a serem traduzidas, como “Um europeu geralmente é mais civilizado que um africano”⁶, entre outros exemplos ainda mais racistas e xenofóbicos.

Outro livro, semelhante à gramática apresentada anteriormente, é “The English Gymnasial Grammar”, que teve sua primeira edição em 1936. A terceira edição, de 1937, traz uma lista dos estabelecimentos educacionais do sul ao nordeste do Brasil que adotaram o livro, mostrando seu grande alcance e distribuição. Apesar de ter semelhanças com a gramática publicada em Porto Alegre, apresenta uma inovação ao inserir transcrições fonéticas nas listas de vocabulário e ao propor exercícios com frases para serem corrigidas. Segundo Paiva (2009), apesar de conter informações sobre pronúncia e muitas frases do discurso oral, o foco do ensino ainda é na forma e o conceito de língua é o de um conjunto de regras gramaticais.

Um destaque importante é que, no mesmo período dos dois livros com foco na gramática e na tradução, foi publicado em Coimbra, no ano de 1930, *An English Method* que, apesar de apresentar o mesmo conceito de língua dos anteriores, também inclui a língua como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética. Isso causou uma pequena – mas importante mudança – na produção dos futuros livros

⁶ “An European is generally more civilized than an African” - tradução nossa.

didáticos, pois insere a fala e o sentido começa a ser um objetivo para o ensino de língua.

Os materiais gravados – utilizados atualmente nas aulas de língua inglesa, principalmente em escolas particulares e cursos privados de língua – surgiram em 1901, na Europa. A empresa que os criou, *Linguaphone* (1979), organizou os primeiros cursos para utilizar o material em cilindros, que combinavam fala nativa autêntica com textos ilustrados, além de observações sobre vocabulário e gramática. Posteriormente, com a modernização, os discos substituíram os cilindros e foram criados os *Linguaphones “Repeater”* e o *“Solophone”*, que permitiam um estudo individualizado do aluno, sendo possível ouvir os áudios sem perturbar quem estivesse por perto.

Com isso, a língua falada ganha ênfase e, no final da década de 1940, no Brasil, João Fonseca com seu livro *Spoken English – mais tarde, New Spoken English* – foi um dos autores de maior sucesso. Os livros foram muito utilizados a partir da década de 1950 e repercutiram no país inteiro.

Além disso, o autor explica que cada frase nas conversas é utilizada em idioma coloquial, usado por falantes ingleses educados, trazendo assim uma contextualização do uso da língua. Apesar disso, as frases e conversas utilizadas eram criadas em contextos artificiais, sem uso no cotidiano. Anos depois, Alexander (1967) criou a série de livros didáticos que se dividia em volumes com diferentes funções para cada curso.

1) Livro do aluno: contava com atividades com foco na linguagem oral com comandos de uso do livro e muitas repetições (a escrita era permitida apenas depois de concluir o curso).

2) Livros focados na compreensão oral: nível pré-intermediário com pequenas narrativas que deveriam ser ouvidas pelos alunos diversas vezes e, por fim, repetidas. Os dois volumes de livros contavam com exercícios controlados de escrita ao final do curso e redação de cartas.

3) Desenvolvimento de habilidades: este volume contava com exercícios escritos em forma de múltipla escolha e a organização era semelhante à do livro anterior.

4) Fluência no Inglês: focava nas 4 habilidades e cada unidade trazia um excerto de livro ou revista que servia como base para as atividades de leitura oral e silenciosa, compreensão e escrita, ditado, resumo, redação e estudos gramaticais.

Apesar de apresentar um diferencial na sua coleção de livros, Paiva (2009) expõe que o uso da língua, para Alexander, era sinônimo de repetição de estruturas. Cada unidade do livro apresentava uma estrutura gramatical e um número limitado de vocabulário, pois Alexander seguia os pressupostos da abordagem estrutural com forte suporte behaviorista, os quais supunham o uso exclusivo da língua inglesa e as unidades valiam de ilustrações para auxiliar na compreensão.

Quando a abordagem comunicativa toma espaço, é publicada, em 1977 por Brian Abbs e Ingrid Freebairn, a série de livros *Strategies*, tendo como conceito de língua a comunicação. Os livros contemplam as variações linguísticas, acolhem como legítimos outros dialetos e utilizam a entonação como recurso linguístico. Os livros se dividem em 4 volumes que podem ser utilizados de forma independente, cada um com um foco diferente (compreensão oral, produção oral, escrita e leitura). Na mesma época, foi criado no Brasil, por Amadeu Marques, um livro que conta com 3 volumes e tem como objetivo ensinar alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Atualmente, Amadeu segue produzindo livros e dicionários, para todos os níveis de ensino em escolas regulares, além de livros para atividades lúdicas. Muitos outros livros didáticos foram lançados nessa época - chamada de “explosão de produção dos livros didáticos” pela autora (PAIVA, 2009).

No final da década de 1970 e início de 1980, os livros recebem mais cores e passam a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, denominado por Paiva (2009) como sistema integrado de materiais didáticos. É importante destacar que há diferença entre os livros que estão sendo expostos aqui, pois os *coursebooks* (*Interchange*, *Headway*, entre outros) são dedicados ao ensino de língua inglesa em aulas/cursos particulares e não fazem parte do PNLD, pois as atividades presentes nesses livros são para um ensino mais individual, utilizando a língua estrangeira para aprender a língua. Já os livros didáticos indicados pelo PNLD, presentes nas escolas em que estudei e também em algumas que realizei as práticas de estágio – vistos anteriormente nesta seção – são um material produzido para alunos brasileiros (ou deveriam ser) com atividades contextualizadas e a maioria dos enunciados escritos na língua materna do falante, estruturados com base na BNCC.

Após a exposição deste histórico das produções de livros didáticos e suas diferentes abordagens e utilidades, é importante considerar que o professor que está em sala de aula conta com outros recursos didáticos e tecnológicos para ensinar a língua estrangeira em sala de aula atualmente. Apesar disso, é necessário que ele seja capaz de selecionar, adaptar, complementar o livro adotado e, até mesmo, produzir material didático para o seu contexto específico de sala de aula.

Segundo Sarmiento (2016), para que haja um olhar crítico sobre o LD a ser utilizado em um determinado contexto, é necessário que o professor esteja preparado para avaliá-lo e adaptá-lo à sua realidade. Em relação a isso, o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o PNLD 2014 afirma que

O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma (BRASIL, 2012, p. 72).

Portanto, é esperado que a formação acadêmica da licenciatura forneça subsídios para utilizar LDs da maneira mais adequada. No entanto, esta geralmente não é a realidade das escolas, como foi apresentado anteriormente nesta pesquisa sobre a formação de professores de Língua Inglesa. Muitos docentes têm de aprender sozinhos, na prática, a selecionar o livro para o nível que estão ensinando, lidar com o material e entender como utilizá-lo em suas aulas, tudo isso correndo o risco de o LD ser rejeitado pelos alunos. O curso de licenciatura geralmente não dá conta de tantas demandas: ensinar a língua, as metodologias, as leis envolvendo educação, entre outras. O professor acaba aprendendo muito na prática de sala de aula, no dia a dia da escola. É assim também com o LD. Por isso, é importante que, nas instituições de ensino, haja um tempo para preparação de aulas em conjunto, não só entre os professores de línguas, mas também com professores de outras áreas, para entenderem melhor os livros e os adaptar conforme seus contextos.

O PNLD é um elemento importante para a valorização do ensino de línguas estrangeiras na escola, pois democratiza LDs de qualidade, trazendo-os para o alcance de todos. No entanto, por melhor que seja o material adotado na escola, o sucesso desta ferramenta sempre vai depender do uso que o professor faz dele, de como

adaptar o mesmo ao seu contexto em sala de aula. Por isso, assim como se deve desenvolver programas que facilitem o acesso de LDs na escola, é fundamental refletir criticamente sobre o processo de formação dos professores, visto que o papel deste é fundamental para uma educação de qualidade. Além disso, ter conhecimento de como ocorre a análise de escolha do livro didático e saber quais abrangem as habilidades e conteúdos a serem ensinados deve fazer parte da formação e do cotidiano dos professores nas escolas.

3.4.1 - Habilidades de compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua inglesa

Como visto anteriormente, a oralidade passou a fazer parte do LD de língua inglesa há alguns anos, mas é necessário discutir sobre como as atividades de produção e compreensão oral se fazem presentes nos mesmos, a fim de compreender onde e como é necessário agir para que tais atividades estejam mais presentes nas salas de aula dos alunos.

Há pesquisas que analisam LDs de língua inglesa que são parte do PNLD para compreender como estão situadas atividades de produção e compreensão oral. Essas pesquisas apontam que tais habilidades pertencem, segundo Zambrano (2018), a atividades ligadas à leitura de textos, à associação de imagens com palavras nos livros. A autora analisou em seu trabalho os livros didáticos *Voices* e *Upgrade*, do PNLD de 2012 e 2018. Nesta análise, a autora manteve o foco em duas unidades (2 e 3 de cada livro) que eram consideradas dedicadas às habilidades orais e constatou que não há uma larga diversidade de gêneros orais para servir de base na produção de gravações do material de áudio do livro, apenas conversas, programas de rádio, aulas e palestras. Há integração das habilidades orais às escritas, o que parece não contribuir para um grande uso da competência oral, já que o espaço dado ao exercício da oralidade sozinha ou integrada é extremamente reduzido - uma ou duas páginas por sessão do livro. Ainda, destaca que não há espaços dedicados exclusivamente para as habilidades orais, apenas 1 ou 2 páginas em diferentes partes dos capítulos com atividades de *listening* e *speaking*. É importante ressaltar que o aproveitamento da atividade oral proposta nos livros didáticos analisados pela autora se dá em

dependência exclusiva da abordagem do professor, já que os materiais não fornecem informações suficientes para nortear o aluno na produção textual (se deve ser oral ou escrita) e apresentam pouco vocabulário nas seções anteriores.

Em outra pesquisa (LOMBARDI e SILVA, 2013), foi analisado o livro didático *Links*, do PNLD de 2011, e percebe-se que há um padrão regular ao longo dos livros e seções, organizando-se em atividades com um diálogo escrito que os alunos ouvem e dramatizam em duplas, ou ao qual recorrem como modelo para executar outra tarefa, como parte da atividade. Percebe-se, ao longo das unidades analisadas (5 e 9), que a noção de gênero embasa, de forma incipiente, as atividades de produção oral observadas na seção dedicada exclusivamente à oralidade, pois há, de certa maneira, uma forma de uso da língua relacionada a esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1997[1952]), a saber, o diálogo. Entretanto, não há espaço para uma conversação fora da estrutura de um diálogo fabricado para fins didáticos, resultando assim em atividades que não englobam a produção oral propriamente dita.

Os autores dessas pesquisas apresentadas até aqui concluem que as atividades se configuraram como uma oralização da escrita. Em muitos momentos, a dependência do texto escrito foi forte e indispensável para a realização da tarefa proposta. Nesse sentido, não houve uma reflexão sobre os aspectos estritamente ligados à fala, ao gênero oral em si, pois o foco aparentou recair sobre o estudo de um determinado conteúdo a ser ensinado.

Em análises mais recentes, realizadas por Oliveira e Carneiro (2020), os dois tipos de atividades predominantes (troca de informações e troca de opiniões) nas coleções de LDs aprovados pelo PNLD – duas aprovadas pelo PNLD 2018 Ensino Médio, que é constituída por três livros cada; e uma coleção aprovada no PNLD 2017 Ensino Fundamental II, composta por quatro livros – muitas vezes negligenciam a situação comunicativa em si, bem como são pouco efetivos em ampliar o repertório linguístico do aluno. Além disso, os elementos associados às expectativas do interlocutor e à polidez foram quase sempre desconsiderados.

Tais aspectos estão presentes em outras pesquisas também, como a de Silva e Martins (2021), na qual foram analisadas as atividades de produção oral no LD *Beyond Words*, aprovado pelo PNLD 2018. Na análise, é visto que a produção oral está

organizada apenas em seções de *listening and speaking*, ou seja, em apenas quatro unidades do LD analisado e não no decorrer do exemplar por completo. Isso não só demonstra um espaço reduzido à produção oral, como também traz outra problemática: no espaço destinado à oralidade, há várias atividades voltadas à escrita, o que diminuiu de maneira considerável as atividades de produção oral.

Portanto, é necessária uma discussão sobre como a apresentação das atividades orais tanto de compreensão quanto de produção nos livros didáticos fazem (ou não) parte do planejamento e da realização em sala de aula por parte do professor.

4 METODOLOGIA

4.1 Abordagem metodológica

A presente pesquisa tem caráter exploratório (GIL, 2002; SELLTIZ, 1967, p. 63), pois objetiva facilitar a familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, criando hipóteses com o intuito de tornar a questão de pesquisa mais clara. Além disso, segundo Cervo et al. (2007), um dos objetivos desse tipo de pesquisa é obter uma nova percepção e traçar ideias sobre o tema discutido e, também, descobrir relações existentes entre os elementos descritos e analisados. Portanto, busca-se compreender a utilização (ou não) das atividades relacionadas à produção e compreensão oral nos livros didáticos de Língua Inglesa em sala de aula pelos participantes.

Com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o ensino de inglês na sala de aula atual, foi apresentado no capítulo anterior um panorama geral sobre a formação do professor, do uso do livro didático e do trabalho com a oralidade presente nos mesmos, além da forma como são trabalhadas as atividades com habilidades orais. Todo esse embasamento fez com que fosse constatado que a presença ou não de atividades orais impacta diretamente na formação do aluno, tornando-o mais inserido no mundo atual e conseguindo se comunicar de forma mais ampla.

Para isso, as hipóteses levantadas apontam que o assunto ainda apresenta muitas discussões a serem realizadas, especialmente sobre a formação desse professor que está na sala de aula e escolhe por utilizar ou não o livro didático e trabalhar com atividades que envolvam habilidades orais.

Com base nos procedimentos técnicos abordados neste trabalho e em seu objetivo de não apenas analisar o uso do livro didático pelos docentes, mas também a presença de atividades com habilidades orais, o estudo realizado se classifica como levantamento de campo (*survey*) (GIL, 2010). Neste estudo, ocorre uma interrogação, por meio do questionário, aos participantes cujos comportamento e opinião sobre o assunto deseja-se conhecer. Além disso, à medida que os participantes respondem, a investigação se torna mais livre de interpretações e o resultado pode conter várias formas de entender a prática do professor nas salas de aula em que atuam.

Quanto aos dados, eles são “a percepção que os participantes têm acerca de si mesmos” (GIL, 2010, p. 56), portanto, como a percepção é subjetiva, há grande diferença entre o que fazem ou sentem e o que dizem a respeito. Assim, os resultados serão analisados de acordo com a leitura e a análise realizadas em um determinado momento dessa pesquisa, como uma fotografia do problema, e serão baseados e comparados com os pressupostos teóricos apresentados anteriormente, não apresentando tendências à variação e a possíveis mudanças. A abordagem qualitativa adotada neste trabalho é baseada na interpretação dos fenômenos observados na fundamentação teórica e no significado que carregam.

O estudo realizado também se classifica como bibliográfico (MARCONI e LAKATOS, 2003), pois apresenta características que identificam na literatura fatores, crenças ou situações que interferem ou concorrem para a opção de uso do livro didático e realização de atividades que envolvam produção e compreensão oral. A pesquisa bibliográfica aqui apresentada tem o intuito de recolher informações acerca do problema e busca-se uma resposta (CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2007) que possa ser discutida quanto ao uso do livro didático em relação às habilidades de compreensão e produção oral na língua inglesa.

4.2 Coleta de dados

Esta pesquisa se iniciou com a formulação de um questionário a ser respondido por professores que atuam em escolas públicas estaduais da região do litoral norte gaúcho. Os dados foram coletados através de um questionário online – que se encontra no apêndice 1 deste trabalho – criado na plataforma *Google Forms* (2012) com 10 questões relacionadas à prática desses professores em sala de aula, à utilização (ou não) do livro didático de língua inglesa e, principalmente, ligadas ao trabalho das habilidades orais presentes nesses livros e nas aulas dos referidos professores, buscando compreender o que os leva a fazer tais escolhas.

A coleta dos dados foi construída de forma impessoal para, como aponta Cervo et al. (2007), assegurar a uniformidade na avaliação de um para outro participante. Com isso, eles se sentem mais confiantes, em virtude de seu anonimato, possibilitando uma coleta de informações e respostas mais reais – o que não aconteceria em uma

entrevista, por exemplo. O questionário é organizado em cinco questões abertas e cinco fechadas. As questões abertas buscam acessar, através desse espaço para respostas livres, os materiais que os docentes utilizam em suas aulas, o porquê e como fazem o uso – ou não – do LD, se o mesmo contém atividades que trabalham as habilidades orais, se os professores as realizam na aula e, ainda, se os mesmos acreditam ser importante utilizar o LD em suas práticas, questionando o porquê. Já as questões fechadas têm como objetivo traçar um perfil com informações genéricas, de forma sucinta, dos professores participantes, obtendo respostas mais precisas quanto ao uso ou não do livro didático e das atividades orais na sala de aula.

A partir dessas respostas, será possível compreender quais fatores impedem ou dificultam a utilização do livro didático de língua inglesa na sala de aula e o porquê das atividades que focam nas habilidades orais se fazerem presentes ou não no planejamento e na prática dos professores das escolas públicas.

Os 6 participantes da pesquisa atuam em escolas públicas do Rio Grande do Sul, em turmas de Ensino Médio, nos municípios de Torres, Terra de Areia, Osório, Capão da Canoa, Tramandaí e Imbé. A participação dos professores foi anônima, como apresentado previamente, visto que a identificação não interfere nos resultados desta pesquisa. Além disso, a metodologia da pesquisa, conforme explanado no item 5.1, se constitui como um levantamento de campo que busca um conhecimento direto da realidade e do comportamento dos participantes em relação aos objetivos desta pesquisa, respostas essas que serão analisadas e discutidas em seguida. Com isso, espera-se entender os aspectos que permeiam a prática do professor de língua inglesa nas escolas públicas em relação ao uso do livro didático e ao trabalho com as habilidades orais.

4.3 Metodologia de análise

A pesquisa de levantamento de campo (GIL, 2010) aqui apresentada tem o intuito de recolher informações sobre o papel que o livro didático de língua inglesa tem nas práticas dos professores atuantes nas salas de aula de língua inglesa em escolas públicas do litoral norte do Rio Grande do Sul. Essa mesma pesquisa busca

compreender como esses professores realizam – ou não – atividades que abordam a compreensão e a produção oral por parte dos alunos.

Para que fosse possível analisar as respostas obtidas no questionário, houve uma análise inicial de caráter quantitativo, pois as perguntas mais objetivas têm o propósito de obter informações sobre o tempo em que esses professores estão na sala aula, qual a sua formação, o número de ocorrências sobre o uso da língua estrangeira para se comunicar com os alunos e, ainda, se utilizam ou não o livro didático, e para que tipos de atividades.

Já nas questões abertas, em que os informantes tiveram espaço para relatar mais detalhadamente suas respostas, a análise qualitativa foi realizada, pois ela oferece variadas interpretações e formas de análise. Portanto, essa pesquisa também se caracteriza como interpretativa, uma vez que os dados obtidos nesta parte do questionário, segundo Gil (2010), apresentam uma interpretação de sentido mais amplo, com ligação entre os conhecimentos disponíveis (apresentados na teoria) com os dados obtidos a serem analisados.

A análise interpretativa não nega a importância dos dados estatísticos – quantitativos – apresentados em algumas questões do questionário, uma vez que são úteis para a obtenção de um panorama mais amplo e concreto das informações. Entretanto, a atenção voltada às questões abertas nesse tipo de análise permite que sejam observados diferentes olhares que buscam características específicas nas mesmas respostas, respaldadas nas teorias dedicadas a cada uma.

A análise interpretativa neste trabalho tem como base os elementos discursivos presentes nos dados. Através dessa busca por elementos linguísticos específicos, será possível identificar aspectos subjetivos sobre o agir desse professor na sala de aula de língua inglesa. Para isso, a perspectiva de análise textual-discursiva, baseada no quadro teórico interacionista e sociodiscursivo e desenvolvida por Anna-Rachel Machado e Jean-Paul Bronckart (2009), apresenta uma proposta de análise de texto que evidencia a relevância social que a linguagem tem para esse grupo de estudiosos, já que as análises têm foco nas interações entre o professor e seu agir.

Os elementos encontrados nas análises nos dão pistas sobre a realidade em que os informantes estão inseridos e como agem nas salas de aula, em momentos de

interação com seus estudantes. Tais elementos são divididos em três grandes níveis de análise textual, cada um estruturado e correlacionado com o outro, pois, segundo Bronckart e Machado (2009, p. 53), “a análise de um ilumina a análise do outro”.

Os níveis propostos são estes:

- Organizacional: identifica o tipo de discurso presente no texto, o conteúdo temático relacionado ao tema, os mecanismos de textualização e a presença de coesão e coerência.
- Enunciativo: busca marcas de responsabilização enunciativa, como marcas de pessoa, unidades linguísticas relacionadas ao contexto da análise, inserção de vozes, dêiticos de lugar e modalização do enunciado (lógica/epistêmica, deônticas, apreciativas e pragmáticas).
- Semântico do agir: compreende a análise dos dois níveis acima e os interpreta de modo a perceber se há ações nos planos individual ou coletivo, se é tomada a responsabilidade enunciativa para quem está escrevendo ou se sempre a ação é levada ao plano do outro, não ao de si.

Nesse estudo, serão analisados nas respostas do questionário e discutidos com maior ênfase os níveis organizacional e enunciativo, uma vez que o objetivo dessa pesquisa é reconhecer as pistas linguísticas que auxiliam na compreensão do agir dos informantes nas salas de aula e os fatores que os levam a optar ou não pelo uso do LD.

Portanto, as pistas linguísticas que buscamos encontrar nas análises são estas:

- Nível organizacional:
 - Conteúdo temático: pistas linguísticas que indicam a inserção do informante no ambiente do tema. Se há presença de vocabulário relacionado a uso do livro didático, sala de aula, alunos, práticas.
- Nível enunciativo:
 - Modalizações lógicas/epistêmicas: pistas linguísticas relacionadas ao dever/poder do enunciador, palavras como “talvez”, “necessariamente” que possam implicar certo grau de certeza/verdade sobre o que está sendo dito.

- Modalizações deônticas: implicam sentidos quanto aos valores e opiniões do enunciador, baseados ou não nas regras do mundo. São exemplos: é preciso, ... deve, é dever de
- Modalizações apreciativas: exprimem a avaliação do enunciador, de forma subjetiva ou intersubjetiva sobre o que é dito. Por exemplo: felizmente/infelizmente, surpreendentemente; sinceramente, lamentavelmente.
- Modalizações pragmáticas - apresentam aspectos subjetivos do agir do enunciador, ligados à capacidade de ação (poder fazer), de intenção (querer fazer) e de razões (dever fazer).

Assim, ao realizar a análise, buscamos encontrar as pistas necessárias para compreender o agir desse professor na sala de aula e sua opinião/posição quanto ao uso do livro didático e a realização das atividades de compreensão e produção oral.

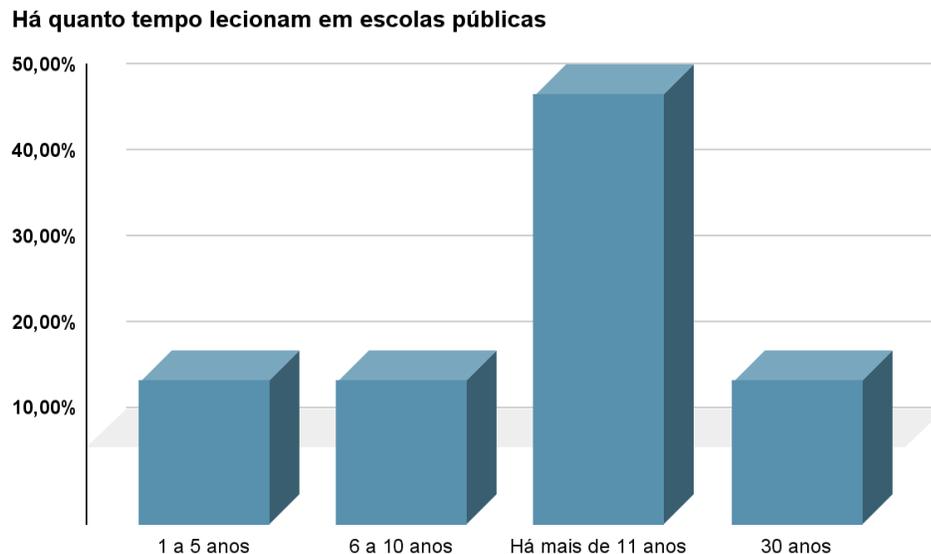
5 ANÁLISES

5.1 Perfil dos informantes

A partir da metodologia apresentada anteriormente, traçarei um perfil dos(as) professores(as) informantes neste capítulo através da análise das questões fechadas do questionário.

Na primeira questão, os professores responderam o tempo de exercício da sua profissão em escolas públicas e, dos seis respondentes, três apontaram que são professores há mais de 11 anos e um que está há 30 anos, ou seja, esses informantes têm bastante experiência com o ensino. Quanto aos outros dois, um deles leciona em escolas públicas há 1-5 anos e outro há 6-10 anos. Portanto, a maioria tem experiência na sala de aula e nas formas de utilizar as metodologias aprendidas nos cursos de formação de professores na prática. Podemos visualizar melhor essas informações no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Há quanto tempo lecionam em escolas públicas



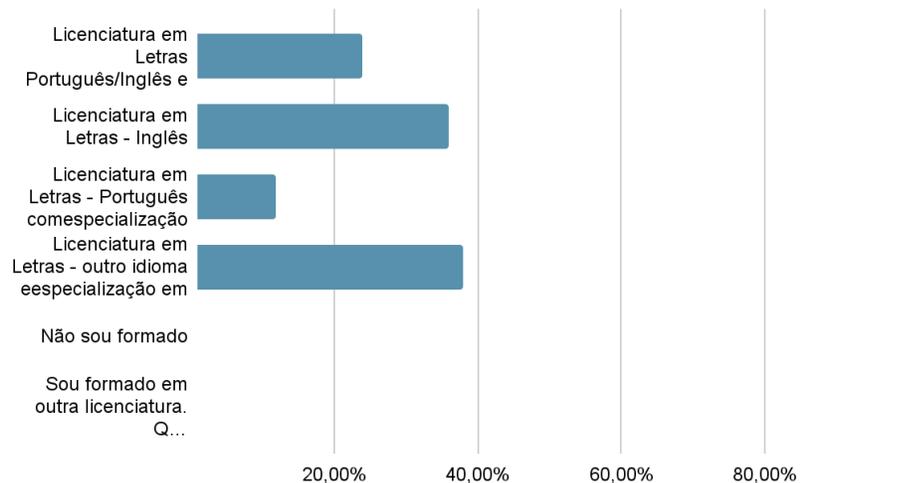
Fonte: Elaboração própria.

Quanto à formação dos professores, três responderam que são formados em Licenciatura em Letras - Português, Inglês e respectivas literaturas; um formado em Licenciatura em Letras - Inglês; um formado em Licenciatura em Letras - Português

com especialização em Língua Inglesa; e um que é formado em outra licenciatura, mas não identificou qual é no espaço dedicado para isso no questionário.

Gráfico 2: Qual a formação dos(as) informantes

Qual a sua formação?



Fonte: Elaboração própria.

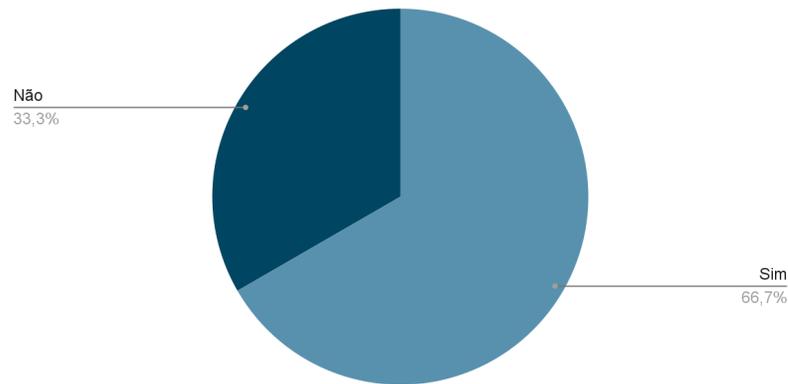
Esse dado nos revela que metade dos professores teve a formação que contempla o ensino de língua portuguesa e língua inglesa, formação essa que Paiva (2010) assegura ser a maior falha dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa, pois o programa é vinculado à licenciatura de outra língua que ocupa, na maioria dos casos, a maior parte da grade curricular do aluno. Portanto, a preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa desses professores pode ter sido desconsiderada durante a sua formação.

Já os professores que tiveram a licenciatura individual (só em Inglês ou em Português com posterior especialização em Inglês) podem ter tido uma noção maior do ensino da língua estrangeira, aprendendo e reconhecendo a importância da competência comunicativa. Quanto ao outro informante, formado em outra licenciatura, ele pode não ter acessado nenhuma dessas questões por, talvez, não ter realizado uma licenciatura relacionada a ensino de língua, tanto materna quanto estrangeira, apenas ter o conhecimento relativo da língua necessário para ensinar.

Quanto ao uso da língua inglesa para comunicação com os alunos em sala de aula, quatro informantes apontaram que, sim, cumprimentam, conversam, dão comandos – entre outras ações – em inglês com os discentes; enquanto dois deles não realizam tal interação na língua inglesa.

Gráfico 3: Quantidade de informantes que utilizam a língua inglesa para se comunicar com os alunos

Você utiliza a língua inglesa para se comunicar oralmente com seus alunos em sala de aula?



Fonte: Elaboração própria.

Tendo a maioria dos informantes indicado que utiliza a língua inglesa para interagir com os alunos, podemos perceber que, talvez, o curso de licenciatura conseguiu, de alguma forma, garantir que esses professores atingissem o nível de conhecimento da língua necessário para utilizá-la diariamente na sala de aula. Ou, ainda, esses mesmos docentes buscaram em outros meios de aprendizagem (cursos particulares e/ou estudos individuais) adquirir tal conhecimento.

Estudos de Cavalcanti et al (2017) apontam que, mesmo que a maioria dos professores considere a importância da aprendizagem de LI atualmente, alguns – como podemos visualizar nos dados dessa pergunta do questionário – declaram não ter competência linguística necessária para ter uma interação com os alunos utilizando a língua inglesa ou sentir dificuldades para realizar tal interação de forma eficaz.

Assim, pode-se perceber que os professores informantes desta pesquisa, em sua grande maioria, têm experiência em sala de aula e dominam e/ou têm conhecimento da existência de metodologias de ensino variadas. Além disso, grande parte deles tem formação na área de ensino de línguas, portanto tiveram acesso a

reflexões e discussões voltadas para o ensino de língua estrangeira e/ou materna durante a licenciatura. A formação dos mesmos pode ter sido um fator que influenciou na utilização da língua inglesa na sala de aula por parte da maioria, uma vez que grande parte dos(as) informantes fazem uso da língua para se comunicar com seus alunos em sala de aula, seja com maior ou menor frequência.

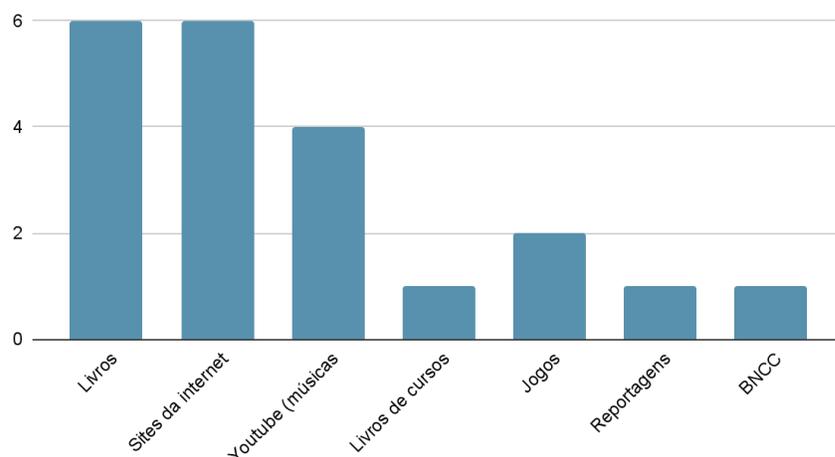
5.2 O uso do livro didático

Nesta seção, serão analisadas e discutidas as respostas obtidas pelos informantes sobre os materiais que utilizam na sala de aula, se utilizam o livro didático, qual LD e, caso não utilizem, quais são as justificativas para isso; e, principalmente, se consideram o livro didático um material importante a ser utilizado, com o intuito de contrastar com o que foi apresentado anteriormente sobre o assunto, na parte teórica desta pesquisa.

A primeira questão desta seção é sobre quais materiais os docentes utilizam na sala de aula. Todos indicaram que utilizam o livro didático, podendo ter a finalidade de retirar atividades que tenham o conteúdo que estão ensinando no momento para a turma e/ou textos sobre isso. Além disso, sites e vídeos da internet são o segundo material que aparece com maior frequência na resposta, seguido por atividades online de *listening*, livros de cursos de inglês, reportagens, jogos e a BNCC. Os dados podem ser vistos de forma mais clara no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Quais materiais os informantes utilizam para elaborar suas aulas

3. Quais materiais utilizam para elaborar suas aulas?



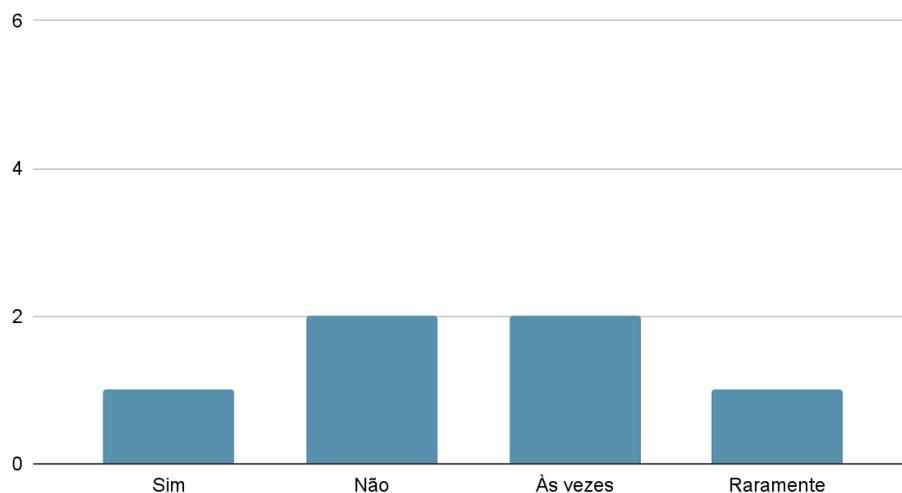
Fonte: Elaboração própria.

Isso demonstra que o LD, apesar de ser utilizado em momentos isolados e com objetivos específicos, faz parte do planejamento dos professores informantes. Esse dado estabelece uma relação com o que foi apontado anteriormente sobre a grande diversidade de materiais que o professor de escolas públicas tem atualmente, podendo contar o com o auxílio da internet, de jogos, de reportagens e dos documentos norteadores da educação de forma mais rápida e eficaz, não ficando engessados em materiais e recursos "clássicos" como quadro, caderno e atividades impressas.

A segunda questão (número 5) analisada nesta seção se refere especificamente ao uso ou não do livro didático. Como podemos ver no gráfico abaixo, um informante indicou que utiliza o livro didático, um que utiliza raramente, dois que fazem o uso desse material às vezes e dois apontaram que não fazem seu uso.

Gráfico 5: Se utilizam o livro didático de Língua Inglesa e com que frequência

5. Você utiliza o livro didático nas aulas de Língua Inglesa?



Fonte: Elaboração própria.

Esses dados diferem do que foi apresentado na análise da questão anterior, quando os informantes indicaram que fazem o uso do livro didático, mesmo sendo apenas para retirar questões/textos específicos.

Seguindo a mesma linha da pergunta anterior, foi questionado qual livro didático é utilizado pelos informantes que apontaram fazer uso desse material. Duas das

respostas obtidas indicam os nomes dos livros didáticos Anytime (2021) e Way to English (2020). É importante destacar que o livro didático Way to English é destinado aos alunos do Ensino Fundamental, portanto não se encaixa no nível de ensino que esta pesquisa enfoca, o de alunos do Ensino Médio de escolas públicas.

Um dos informantes afirmou que utiliza o Sistema Positivo, que conta com diversos livros didáticos disponíveis online e para download no site do sistema. Além disso, essa é uma plataforma em que podem ser encontradas diversas atividades online para os professores utilizarem em sala de aula, além de textos e videoaulas sobre diversos assuntos.

As outras respostas obtidas nessa questão contêm certas pistas linguísticas que indicam a forma como o professor decide sobre o conteúdo e as atividades que organiza para suas turmas, utilizando palavras que giram em torno do conteúdo temático relacionado ao ensino, que entram no nível organizacional (destaques em azul) e, também, tomando para si a responsabilidade enunciativa em diversos momentos, nível enunciativo (destaques em verde).

Resposta 1: Não **sigo** um único **livro**.

Resposta 2: **Eu uso** para **pesquisas** sobre o **conteúdo** que **vou ensinar**.

Resposta 3: **Não utilizo**. Apenas **gosto de** consultar para selecionar alguma **atividade** ou outra, ou então para **me inspirar** ao criar **minhas atividades**. E não há um **livro** específico, **consulto vários**.

Os destaques relacionados ao nível organizacional apresentam palavras que fazem parte do conteúdo temático relativo ao ensino, uma vez que essas palavras são muito utilizadas por professores e professoras atuantes nas escolas.

Quanto à análise do nível enunciativo, percebe-se que há várias ocorrências de verbos na 1ª pessoa do singular nas respostas, indicando que quem realiza a ação dos verbos é o professor que respondeu ao questionário. Há, portanto, uma responsabilidade enunciativa sobre o agir desses informantes, pois indicam que se inspiram, criam e consultam atividades e materiais didáticos para as suas aulas. Apesar de o docente da resposta 1 sinalizar que não utiliza o livro didático, a conjugação em

primeira pessoa e a presença de um conteúdo temático relacionado ao tema indicam uma responsabilidade sobre a própria escolha/ação em não fazer uso desse material, pois ele se considera a pessoa responsável – o professor – pelas escolhas que faz em seu planejamento.

A questão analisada em seguida foi a de número 6, referente à forma como o livro didático é utilizado pelos informantes.

Respostas 1 e 2: Escolho aleatoriamente/Escolho aleatoriamente ampliando quantidade e dificuldade gradativamente.

Os informantes utilizam a 1ª pessoa do singular para se referir ao modo como utilizam o livro didático, podendo ser interpretada como uma aproximação entre o enunciador e a prática, ou seja, a ação é realizada pelos mesmos. O conteúdo temático tem relação com o tema de atividades nos livros didáticos e o grau de facilidade/dificuldade das mesmas.

Resposta 3: Escolho baseado no conteúdo alvo da aula.

A conjugação do verbo em 1ª pessoa sugere que há uma responsabilidade enunciativa do informante, uma vez que ele se enxerga como o sujeito que realiza a ação de escolher as atividades do livro didático. É importante destacar que a escolha lexical que o informante faz, utilizando o verbo “escolho”, representa também a tomada de responsabilidade enunciativa, pois ele escolhe esse termo para se referir à sua ação real em sala de aula. O conteúdo temático é relacionado ao ensino e apresenta uma resposta que condiz com algumas realidades escolares observadas nessas análises, nas quais ele retira certas atividades do livro didático para realizar com os alunos, dependendo do conteúdo que está ensinando e do nível em que a turma se encontra.

Resposta 4: Na escola seguimos a sequência porque temos um certo prazo para utilizar cada módulo. Utilizo os textos e imagens e reforço com outras atividades lúdicas.

Nessa resposta, temos o uso da 1ª pessoa do plural quando o informante relata o uso do livro didático em sequência devido ao prazo para realizar os módulos. Dessa forma, ele se apoia no coletivo para trazer a responsabilidade enunciativa para o outro também (possivelmente os demais docentes, ou a supervisão/direção da escola), não apenas para si. Apesar disso, há uma tomada de responsabilidade enunciativa quando é utilizada a 1ª pessoa do singular para falar das próprias ações em sala de aula, nos momentos com a turma, em que realiza as ações. A escolha lexical realizada por ele ao escrever “utilizo” e “reforço” evidencia sua responsabilização no uso do material didático.

Diferentemente do que foi visto até então nas respostas desta seção, ele indica que o uso do livro didático é constante pois é estabelecido um prazo para a realização dos módulos do livro, indicando uma preocupação com a realização das atividades e o cumprimento do prazo, não sendo destacada a importância disso e se o ensino foi válido para o aluno ou não. O professor cita atividades lúdicas, mas não explica se essas atividades compreendem as 4 habilidades, principalmente as orais.

Resposta 5: **Seleciono** as **atividades conforme os conteúdos** que **estou** ministrando. Mas não **sigo** uma sequência lógica do **livro**.

Esse informante da resposta 5 utiliza a 1ª pessoa do singular para se referir às suas ações, apresentando uma responsabilidade enunciativa. O conteúdo temático representa sua inserção no meio escolar, discutindo sobre a seleção das atividades que seguem os conteúdos que está ensinando no momento.

O trecho sobre não utilizar o livro em uma sequência lógica pode se dar devido à complexidade dos conteúdos para os alunos, ou porque difere da sequência em que ele organiza seu planejamento. Além disso, o fato de não seguir a sequência de atividades do livro nos permite inferir que esse informante se sente seguro para desempenhar plenamente suas atividades docentes.

Resposta 6: Quando utilizo o **livro didático**, **seleciono** algumas **atividades** que, **ao meu ver**, fazem sentido com o que **estou** propondo. Na maioria das vezes, **não**

sigio a sequência de atividades, até porque acho que, dependendo do livro, não dá para aproveitar tantas atividades.

O uso constante de 1ª pessoa do singular indica uma responsabilidade pelas ações descritas, de que ele mesmo as realiza. As modalizações apreciativas indicam uma avaliação perante o que está sendo dito, portanto é possível inferir que ele acredita não ser possível aproveitar muitas atividades, dependendo do livro. O conteúdo temático sugere que há ligação com o tema abordado e que o professor realiza as atividades fora da sequência do livro.

A quarta e última questão analisada dessa seção (número 10 do questionário) busca saber se os informantes consideram o livro didático importante a ser utilizado e, em caso afirmativo, por quê. Nas respostas, assim como na questão anterior, percebe-se a presença de pistas linguísticas que indicam o posicionamento do professor sobre o assunto.

Resposta 1: Infelizmente, não. Os conteúdos não são pertinentes às séries. Geralmente uso o de 6º ano para os alunos do 7º. O nível de dificuldade é grande, os alunos não acompanham.

O informante se enxerga como quem realiza a ação – de considerar ou não o LD importante – pois utiliza verbos conjugados em 1ª pessoa, mesmo que apresente apenas uma pista disso na resposta. A presença de modalizações lógicas/epistêmicas indicam que o enunciador afirma, com certo grau de certeza e seguindo a própria avaliação, que o uso do LD não é pertinente, pois os alunos não acompanham por terem grande dificuldade.

O uso da modalização apreciativa “infelizmente” representa uma perspectiva pessoal do enunciador ao dizer que não faz o uso do livro didático. Percebe-se que ele, ao utilizar esse tipo de modalização, demonstra que pode ter um conhecimento da importância desse material para o ensino de língua inglesa, mas, devido aos fatores que são apresentados posteriormente, não faz uso do mesmo.

Apesar de responder a questão dando exemplos dos anos finais do Ensino fundamental – esse mesmo informante sinalizou o uso do livro didático Way to English

–, pode-se relacionar com o nível que está sendo discutido nesta pesquisa, pois a disparidade entre o nível do livro didático e o nível em que os alunos do Ensino Médio estão é um fato destacado nas reflexões tecidas por Sarmiento (2016), que discorre acerca da necessidade de uma combinação entre o que o aluno tem de conhecimento prévio da língua inglesa e o que está sendo abordado no livro didático no nível em que está definido.

Resposta 2: Sim. Porque **nos ajuda** na diversificação de **atividades na sala de aula**.

Aqui temos a presença de impessoalidade na resposta, pois ele utiliza a 1ª pessoa do plural para se referir à sua prática de tentar diversificar as atividades, delimitando a sua ação ao coletivo, não ao plano pessoal (singular). O conteúdo temático sugere interação com o ambiente escolar e o tema abordado.

Esse professor define que o livro didático serve como uma forma de diversificar as atividades na sala de aula, um aspecto um tanto curioso visto que esses professores têm acesso a um grande número de fontes para diversificação de atividades e, mesmo assim, dão preferência ao uso do livro didático para isso.

Resposta 3: **Acredito** que seja importante, mas às vezes ele está fora do escopo e da **realidade da escola**.

Há uma modalização apreciativa (acredito) a qual demonstra a avaliação do enunciador ao considerar importante o uso do livro didático. Ao mencionar a realidade da escola – conteúdo temático relativo ao tema –, percebe-se um fator em comum com o que foi dito na resposta anterior, quando foi mencionado o nível em que os alunos estão no conhecimento da língua e o que é proposto nas atividades do livro didático para eles.

Resposta 4: **É importante** mas **não deve** ser o único. **É um apoio** como **material visual**, pois traz **imagens e textos coloridos**, o que **é bem difícil conseguirmos oferecer** toda semana, devido às **condições financeiras das escolas**.

Nessa resposta, temos a presença de um conteúdo temático relacionado ao tema escolar, aos desafios enfrentados para dar aula em algumas escolas do litoral norte gaúcho. Ele utiliza a 1ª pessoa do plural, trazendo uma responsabilidade enunciativa apoiada no coletivo para apresentar sua opinião sobre o uso do livro didático.

Há modalizações lógicas/epistêmicas que exprimem certo grau de certeza e/ou verdade na percepção do enunciador sobre o uso do livro didático ser importante, mas não o único material a ser utilizado. Esse informante diz que o LD é uma forma de ter acesso a materiais visuais, com imagens e textos coloridos, uma vez que a escola não tem condições de oferecer isso aos alunos. Além disso, pode ser notado, através do uso da palavra "escola" no plural, que o professor talvez leccione em mais de uma escola, fato esse apontado na parte teórica deste trabalho como um desafio que o docente de língua inglesa enfrenta, pois a carga horária da disciplina é baixa.

Resposta 5: Sim. Porém, eles deveriam mudar a forma de abordarem os conteúdos e as atividades. Uma forma mais prática e lúdica. Os livros enviados para serem trabalhados são extensos, complexos e não despertam o interesse dos alunos.

O conteúdo temático presente nessa resposta é relacionado ao tema escolar e ao ensino, além de apresentar uma definição de como são os livros didáticos enviados à escola do informante. A modalização lógica/epistêmica "eles deveriam" apresenta um certo grau de certeza sobre a necessidade de mudança na forma como os livros abordam os conteúdos e atividades, tornando-as de uma forma mais lúdica e prática para o aluno. O informante utiliza a impessoalidade para responder a pergunta, o que configura, talvez, um distanciamento entre a realidade relatada em sua escrita e a que vivencia.

Há uma reflexão quanto à falta de interesse dos alunos nas atividades extensas e complexas do livro didático, fator esse apontado na teoria desta pesquisa como um dos impeditivos para o professor conseguir trabalhar as 4 habilidades em sala de aula.

Resposta 6: Sim, mas acredito que o professor não deva se tornar dependente do livro didático, é importante variar as atividades, ficar somente no livro didático se torna bastante cansativo para os alunos.

Há modalizações lógicas/epistêmicas conjugadas em 1ª pessoa do singular quando o informante relata que acredita ser importante o professor variar as atividades, pois ele não deve ser dependente do livro didático. Essas modalizações apenas indicam o que o enunciador toma como certeza para ele, seguindo a sua própria opinião sobre o assunto.

Já quando se refere ao uso do livro didático, faz uso da impessoalidade falando “o professor”, ou “é importante”, criando um distanciamento entre o que está sendo dito e o que é realmente realizado. O conteúdo temático faz relação com o tema e destaca a questão das atividades serem sempre presentes no livro didático e isso se torna cansativo para os alunos. Isso é um dos fatores discutidos nas outras respostas anteriores, pois o uso de materiais diversos está em maior disponibilidade atualmente e o professor tem acesso a isso.

Nessas análises, pode ser destacada a grande ocorrência de responsabilidade enunciativa, pois 5 dos 6 informantes responderam boa parte das perguntas utilizando a 1ª pessoa do singular para se referir às práticas em sala de aula e/ou a utilização ou não dos materiais e o livro didático. Este recorte parece indicar que o professor atuante nas escolas públicas de ensino médio tem definido para si mesmo que ele é o professor e o responsável pelas tomadas de decisão sobre o seu ensino.

As modalizações apreciativas presentes em várias das respostas significam que os informantes apresentam um grande senso de avaliação sobre o que acontece nas escolhas para lecionar, entre utilizar o livro didático ou não, realizar todas as atividades ou algumas do livro, entre outras decisões tomadas diariamente por eles. Já a presença quase que constante das modalizações lógicas/epistêmicas indica que eles refletem sobre a própria ação, uma vez que esse tipo de modalização apresenta a noção de certeza ou verdade em cada uma das suas atitudes ao responder as perguntas.

Na próxima seção, analisarei o trabalho com a oralidade praticado por alguns desses professores, se eles realmente realizam atividades que abrangem as habilidades de compreensão e produção oral. Além disso, se indicaram a não

realização de tais atividades, buscaremos saber o motivo para tal escolha, pois isso reflete diretamente no ensino de língua inglesa que temos atualmente.

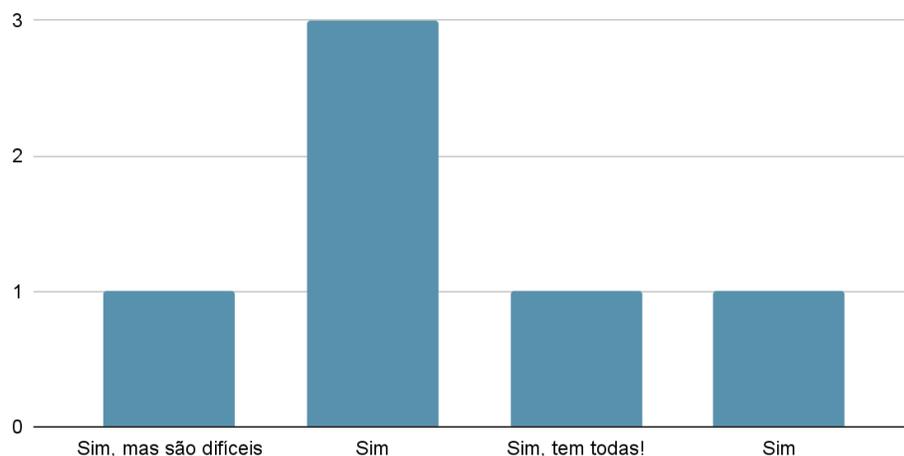
5.3 Trabalho com a oralidade na sala de aula

As análises deste bloco têm como objetivo identificar pistas linguísticas relacionadas ao trabalho com a oralidade na sala de aula dos informantes que responderam ao questionário, se o livro disponível na escola onde trabalham conta com atividades que abordam as habilidades orais, se o participante realiza tais atividades em sala de aula e, ainda, caso não utilize, quais são os motivos por essa escolha.

Os resultados da questão que busca compreender se o livro disponível na escola onde os informantes atuam conta com atividades que trabalham as habilidades orais (listening e speaking) apontam que 5 dos 6 informantes indicam que o livro didático escolhido na escola abrange, sim, atividades referentes às habilidades orais. Os dados podem ser melhor observados abaixo:

Gráfico 6: Se o livro didático que o(a) informante utiliza conta com atividades orais

7. O livro escolhido disponível na sua escola conta com atividades que trabalham as habilidades orais?



Fonte: Elaboração própria.

Um dos informantes ressalta que “o livro conta com atividades de listening or speaking, mas eles não são fáceis de entender e alguns textos são difíceis de entender

por serem muito extensos”⁷. Essa informação estabelece uma ligação com o que foi discutido nesta pesquisa, ainda nas análises anteriores, quanto à diferença entre o que está sendo proposto nas atividades do livro didático adquirido pela escola e o nível de conhecimento e aprendizagem em que os alunos se encontram.

Isso pode estar relacionado à má formação do professor que está à frente da disciplina, uma vez que, não tendo fluência na língua estrangeira e não conhecendo metodologias de ensino e acesso a informações sobre o assunto, dificilmente conseguirá compartilhar o conhecimento necessário para os alunos.

A segunda questão, que nos ajuda a verificar as atividades orais presentes nas aulas dos informantes – tanto as presentes no livro didático, como apontado anteriormente, quanto as que os professores organizam para as turmas –, busca saber se eles realmente realizam essas atividades orais na sala de aula.

Dos seis informantes, três indicam que às vezes realizam as atividades que envolvem compreensão e produção oral, dois negam fazer uso dessas atividades e um indica que realiza.

Gráfico 7: Se os(as) docentes realizam as atividades com habilidades orais



Fonte: Elaboração própria.

Isso nos revela que, mesmo tendo acesso aos livros didáticos que propõem atividades com as habilidades orais, como foi apontado na pergunta anterior, cinco dos

⁷ A resposta deste(a) informante foi utilizada aqui sem alterações e correções, portanto a palavra “or” foi mantida.

informantes não realizam – ou realizam às vezes – tais atividades. Um dos fatores que pode servir como justificativa para tal resultado seria, segundo o que um dos informantes apontou na primeira questão deste subcapítulo, a diferença entre o nível de atividades propostas nos livros didáticos e o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. Ainda, o fato reforça questões apontadas anteriormente quanto ao conhecimento que o professor tem da língua estrangeira que está sendo ensinada e das técnicas e metodologias para que esse ensino seja realizado de forma eficaz.

A última questão a ser discutida nesta análise sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula refere-se à frequência com que esses professores indicaram não utilizar o LD e o motivo para tal escolha, uma vez que há atividades de compreensão e produção oral nos livros apontados pelos próprios informantes nas perguntas anteriores.

As respostas a essa pergunta, assim como as outras analisadas anteriormente nos outros subcapítulos, apresentam pistas linguísticas que podem revelar mais detalhes sobre o agir desses docentes na sala de aula.

Resposta 1: Não correspondem ao nível dos alunos.

A impessoalidade presente nessa resposta aponta que, talvez, o informante se isenta do uso do livro didático com a justificativa de que o aluno e/ou a falta de conhecimento do aluno é a razão para não realizar as atividades na sala de aula. Isso significa que o professor não toma para si a responsabilidade de não trabalhar as habilidades orais na sala de aula por não ter conhecimento suficiente na língua, mas a transfere aos alunos por não terem o nível de conhecimento necessário.

Resposta 2: Não consigo fazer muitas atividades orais devido ao número alto de alunos, ao pouco tempo e a resistência por parte de muitos alunos de realizar esse tipo de atividade.

As palavras presentes no conteúdo temático revelam três desafios mencionados anteriormente nesta pesquisa: grande número de alunos, períodos curtos de aula e a resistência por parte dos discentes. Tais fatores, segundo o informante, dificultam a realização das atividades e demandam ajustes de um grande número de atividades

orais e/ou abordam temas relacionados a isso, instigando o estudante a praticar oralmente a língua.

Seguindo a análise para o nível enunciativo, o uso da primeira pessoa no verbo indica que o sujeito realiza a ação, toma a responsabilidade enunciativa para si e demonstra, ainda, uma preocupação com a realização de atividades orais, uma vez que utiliza, em seguida das palavras “não consigo”, o trecho “muitas atividades orais”, constatando que a dificuldade desse docente está nos fatores externos à sua prática, seja nos alunos ou no pouco tempo dos períodos. Nesse sentido, ele não considera a possibilidade de não ter o conhecimento necessário da língua e de metodologias de ensino para isso.

Resposta 3 e 4: Utilizo ; Eu utilizo pra modelar pronúncia e instigar os alunos a falarem inglês.

O conteúdo temático presente nessa resposta revela a possível preocupação do professor e o seu objetivo ao ensinar a língua inglesa: “modelar a pronúncia e instigar os alunos a falarem inglês”. Isso é um tanto controverso, pois, como foi discutido na parte teórica deste trabalho, o livro didático atual apresenta atividades que abordam produção oral espontânea e, também, em certas partes do livro, algumas atividades para corrigir e/ou modelar a pronúncia de palavras. Uma aula com foco na pronúncia e, portanto, na repetição de palavras e frases pré-moldadas, não é uma aula que abrange habilidades de produção oral mas, ao mesmo tempo, demonstra que o informante tem iniciativa no sentido de propiciar algo relacionado com a oralidade para seus alunos, mesmo que esteja longe do ideal como vimos anteriormente na parte teórica de como são realizadas, efetivamente, atividades com foco nas habilidades de compreensão e produção oral.

Quanto ao uso das marcas de pessoa, ele utiliza a primeira pessoa do singular para referir-se a si mesmo, demonstrando uma tomada de responsabilidade enunciativa sobre o que diz.

Resposta 5: O tempo é limitado, as partes do livro são extensos e não explicam bem as atividades. Não generalizando, muitos alunos têm extrema dificuldade em entender a língua inglesa, por isso, as atividades deveriam ser mais simples e mais lúdicas para que eles sentissem prazer em aprender.

Os destaques do conteúdo temático na resposta 5 abrangem desafios encontrados por esse professor, mas de uma forma muito pessoal. Não há marcas de pessoas relacionadas ao informante, ao individual, pois sempre faz referência aos alunos e, no final da resposta, há uma modalização lógica/epistêmica que traz certo grau de certeza no enunciado. Há novamente a presença de uma responsabilidade quanto à não realização de atividades orais que recai nos fatores externos (tempo limitado, atividades extensas e pouco explicadas do livro e a dificuldade dos alunos), e não na prática do docente, no que diz respeito ao seu conhecimento da língua e de metodologias de ensino.

O professor apresenta a palavra “lúdicas” e a frase “prazer em aprender”, demonstrando que tem conhecimento de que o ensino de língua inglesa, principalmente ensino com o uso de habilidades orais, precisa ter sentido para o aluno e não apenas ser pautado em atividades repetitivas e elaboradas artificialmente.

Resposta 6: Faço atividades orais em aula, mas como disse anteriormente, não costumo seguir o livro didático.

O informante da resposta 6 apresenta no conteúdo temático palavras relacionadas ao tema discutido na pesquisa. O uso de primeira pessoa do singular para se referir às ações em sala de aula revela que o informante toma para si a responsabilidade enunciativa e indica que realiza atividades orais, apesar de não utilizar o livro didático.

Esse é um ponto chave para discutirmos a necessidade ou não do livro didático para realização de atividades que abordem as habilidades orais, pois, como foi visto nessas análises, há professores que utilizam o livro didático, mas não de forma sequencial, pois afirmam que o nível de conteúdo do livro e dos alunos não é o mesmo; há aqueles que dizem não realizar atividades orais pois o número de alunos é grande, ou o tempo é curto, entre outros fatores que se tornam impeditivos para a realização mais frequente dessas atividades. Ainda, é importante destacar que é possível realizar atividades orais sem o LD, como veremos em seguida, mas podemos sempre considerá-lo como uma possibilidade que facilitaria o planejamento se houvesse o conhecimento e as habilidades para realizar essa organização e essa seleção do material.

Baseado nesse fato, apresento na sequência uma série de aulas e atividades realizadas durante meu estágio obrigatório de língua inglesa com uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Osório. O foco do planejamento desta sequência de atividades foi a compreensão e a produção oral, pois, ao iniciar as práticas de observação na turma, logo nas primeiras semanas, um aluno me perguntou: “Prof, nós vamos falar inglês contigo?”. Isso me fez perceber o quanto os alunos estavam em busca de aprender e conseguir se comunicar com a língua inglesa, não apenas continuar copiando palavras e mais palavras com traduções no caderno, muitas vezes não contextualizadas.

6 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSPIRAÇÃO NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES COM ORALIDADE

A realização de atividades que envolvem as habilidades orais, tanto de compreensão quanto de produção oral está, segundo os dados apresentados nas análises anteriores, está presente nos livros didáticos. Contudo, os dados indicam que os informantes optaram por não realizá-las devido a diversos fatores que, de certa forma, impedem a realização das mesmas. Mesmo que existam atividades disponíveis nos LDs, é possível também organizar atividades que estimulem a competência comunicativa dos alunos através de seleção de alguns exercícios presentes nos LDs ou em sites e diversas fontes na internet.

Por isso, com base nos dados encontrados anteriormente, apresento uma sequência de atividades realizadas no meu estágio obrigatório de Língua Inglesa realizado no ano de 2022, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio em uma escola estadual do município de Osório, como uma proposta de trabalho com oralidade em língua inglesa. A turma contava com 21 alunos com faixa etária entre 16 e 18 anos e os períodos, separados, tinham a duração de 30 e 40 minutos.

Durante as observações da aula da professora regente de língua inglesa, percebi que eram apenas realizadas atividades de escrita e exercícios de repetição para ensinar a pronúncia das palavras escritas no quadro. Os alunos não produziam nada oralmente e espontaneamente, apenas repetiam o que era solicitado pela professora. Isso os deixava entediados de certa forma, pois eu percebia que não havia trocas entre a professora e os alunos, apenas para tirar dúvidas quanto à escrita das palavras e nos momentos de atividades de pronúncia.

No momento em que decidi o tema do meu estágio (“English makes you see the world with different eyes”⁸) com foco nas habilidades orais, um aluno que sentava mais ao fundo da sala e parecia muito curioso com a minha presença ali me perguntou: “Prof, nós vamos falar inglês contigo?”. Essa pergunta serviu como guia para o meu planejamento daquele estágio, pois os alunos queriam se comunicar em inglês, nem que fosse com frases curtas.

⁸ “Inglês faz você enxergar o mundo com diferentes olhos”

Durante a realização do estágio, desde a primeira aula em que fui a professora deles, percebi um grande entusiasmo por parte dos alunos. A dinâmica que planejei com o objetivo de conhecê-los e saber o que gostam de fazer funcionou muito bem, visto que os alunos tinham um bom conhecimento da língua inglesa, fato que não consegui perceber enquanto observava as aulas pois a professora não criava oportunidades de fala espontânea para os alunos.

As aulas do estágio foram acontecendo e a seleção dos materiais girou em torno de sites da internet, podcasts sobre o assunto que eu estava abordando com eles e, também, um livro didático que utilizei como inspiração para a realização de uma atividade de conversa entre os alunos e para organização do roteiro de Podcasts.

O livro didático que utilizei para organizar algumas atividades foi o Take Action (C. RICHTER, J. LARRÉ, 2021). Eu tive acesso a esse livro didático em um site da internet, o E-docente, quando estava em busca de atividades e amparo metodológico para o planejamento. Portanto, esse livro não é o que estava disponível na escola para uso e a professora regente da turma não o utilizava em suas aulas, pois o livro que ela retirava as atividades apenas continha palavras, imagens e traduções diretas das palavras. Ao analisar as atividades presentes no livro Take Action, decidi não fazer uso de atividades em sequência, visto que os temas dos capítulos não condiziam com o que eu estava trabalhando com os alunos nesse projeto. Assim, eu busquei atividades em que os alunos pudessem pesquisar e realizar uma apresentação, mesmo com falas curtas, em língua inglesa. No livro, mais especificamente na unidade 5, intitulada: “English with no Borders”, há atividades em que eles pesquisam sobre algum país e descrevem as características que acharam mais interessantes. Para o estágio, eu adaptei essa proposta do livro para uma pesquisa com o intuito de selecionar informações sobre o país que o aluno pesquisou e conseguir contar para alguém – tanto de forma oral quanto através de mensagem – sobre esse país utilizando, ainda, as *slangs* vistas nas aulas anteriores.

Além disso, o gênero oral podcast também é apresentado no livro, em uma outra unidade (de número 7) em que é proposta uma atividade de listening utilizando podcast sobre o assunto da unidade. Essa ideia me inspirou a realizar atividades de listening já utilizando esse gênero oral com a turma e, quando o momento de criação do podcast

pelos alunos se aproximou, criei o meu próprio podcast explicando a diferença entre os tipos e as abordagens que existem para inspirá-los e eles conseguirem visualizar que não é difícil falar inglês.

Assim, quando o estágio estava se aproximando do fim, a proposta de atividade avaliativa final foi que os alunos criassem um Podcast para falar sobre algum assunto relacionado a países que falam a língua inglesa. Os alunos se organizaram em 5 grupos, montaram um roteiro para os podcasts, decidiram o tema e como iriam gravar. O trabalho deles foi compartilhado em uma plataforma de áudio (Spotify) e continua disponível para todos que gostam de ouvir sobre esse assunto. Esse compartilhamento do trabalho realizado por eles faz a concretização do trabalho com gêneros orais em sala de aula de forma efetiva, pois é assim que ele se torna um megainstrumento que serve à comunicação – visto que podcasts são muito populares atualmente – e, principalmente, no meu estágio, tem o objetivo didático para a aprendizagem de língua inglesa.

A partir dos conteúdos que a professora regente solicitou (Simple Present e Infinitive Form, além da utilização do caderno para registro da matéria, pois é uma forma de avaliação da professora que eu deveria manter durante meu estágio) e o que eu tinha como objetivo para o projeto de estágio, a seguinte sequência de aulas foi planejada e realizada ao longo de 8 semanas:

Semana 1: Uma proposta a partir da oralidade

Atividades desenvolvidas: atividade para apresentar o tema do projeto; dinâmica para conhecer os alunos (1 período de 30 minutos).

Essa foi a primeira aula com a turma, portanto iniciei ela com uma atividade em que eu conseguisse perceber como a turma funcionava e se eles se sentiam confortáveis em conversar comigo utilizando a língua inglesa e, principalmente, perceber qual era o nível deles na língua. A atividade de *warm-up* (que acontece em todos os inícios de aula desse projeto) consistia em uma caixa com diversas curiosidades sobre países que falam a língua inglesa e um aluno por aula escolher uma curiosidade e ler para os colegas, em inglês. Os alunos demonstraram grande interesse nessa atividade e consegui perceber que eles tinham um bom conhecimento da língua.

A próxima dinâmica, essa com o intuito de conhecê-los, era uma projeção no quadro de um jogo em que eles deveriam escolher um número e, atrás desse número, havia uma pergunta (qual era o nome deles e outra questão sobre seus gostos pessoais de músicas, livros, séries etc). Dos 19 alunos presentes na sala, apenas uma aluna não interagiu comigo em inglês respondendo às perguntas e eu não precisei anotar no quadro as palavras que eles não conheciam na dinâmica porque eles conseguiam compreendê-las rapidamente. Isso me deixou muito animada pois percebi que o objetivo do meu projeto poderia ser atingido, já que eles estavam participando e gostando das atividades e, felizmente, eles tinham uma ótima desenvoltura para falar inglês.

Semana 2: Falando sobre os hobbies

Atividades desenvolvidas: Dinâmica de warm-up; discussão sobre *hobbies* (1 período de 30 minutos).

A aula iniciou com a atividade de warm-up sobre uma curiosidade sobre um país e, nesse dia, a atividade gerou bastante interação entre os alunos (em inglês e português). Esse fato me deixou bem satisfeita, pois percebi que escolhi o tema certo para aquele projeto e que, através dele, conseguiria atingir o objetivo do meu estágio, ter os alunos sempre interessados e interagindo na aula em língua inglesa.

A atividade seguinte consistiu em visualizar imagens de hobbies, comentar o que estava acontecendo e se eles tinham o costume de fazer aquilo. A seleção das imagens foi rápida, pois há diversas fontes de materiais como essas disponíveis na internet. Algumas das imagens selecionadas poder ser vistas abaixo:

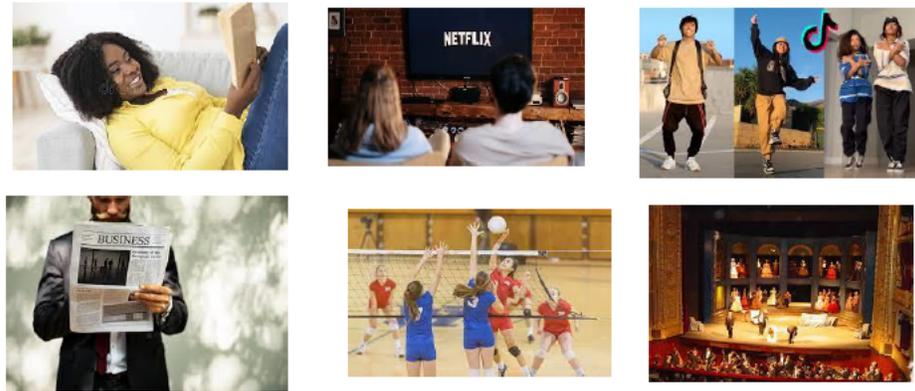


Figura 1 - Hobbies

Eles participaram bastante, inicialmente em português e, aos poucos, utilizando a língua inglesa para dizer se realizavam essas atividades ou não. O uso dos verbos foi frequente e eu anotei no quadro, para que eles copiassem nos cadernos, algumas frases que foram ditas por eles. Ao final da aula, criei um grupo de Whatsapp com a turma para que conseguíssemos nos comunicar por lá também e, principalmente, para que eles realizassem atividades de gravar áudios e escrever mensagens em inglês. As aulas atingiram meu objetivo e me senti muito feliz com isso, visto que eu tinha a maioria da turma conversando comigo e com os colegas em inglês e o planejamento contemplava assuntos que eles gostavam e queriam discutir a respeito.

Semana 3: A língua inglesa no mundo: conhecendo e falando sobre países da Europa

Atividades desenvolvidas: Dinâmica de warm-up; atividade de compreensão oral e leitura de um diálogo; prova escrita sobre o conteúdo da professora regente (2 períodos separados - um de 30 minutos e outro de 40 minutos).

A primeira aula desta semana iniciou com a dinâmica de warm-up, na qual os alunos continuaram, assim como nas outras aulas, bem interessados e participativos. Projetei um vídeo com um diálogo entre duas pessoas e uma delas estava contando como foi a viagem para a Europa (link do vídeo é este: <https://www.youtube.com/watch?v=LzX4zrPRGts&t=148s>).

Essa foi uma das atividades inspiradas pelo livro didático *Take Action*. Nele a atividade estava propondo um diálogo entre duas pessoas, sobre um assunto diferente do tema, mas que apresentava a forma como eu gostaria de realizar e propor a atividade. Para não trazer apenas a leitura do diálogo, eu procurei no Youtube algum vídeo com diálogos para que os alunos pudessem ter um estímulo da fala também.

Speaking

3 Work in pairs. You are going to have a loose conversation about a topic of your choice. Follow these steps.

- Make some suggestions of possible subjects to talk about with your classmates. The teacher is going to write the suggestions on the blackboard and you can choose one of them for your conversation.
- Focus on the message you want to communicate, then try to use short and clear sentences to do that. Don't worry if you cannot say a specific word or express the idea as you wanted to. Use your imagination to improve your speech: make gestures, use your facial and body expressions, use different sounds and visual aids you have available. And talk slowly!
- Be a good listener and give a chance to your classmate to talk as well. Pay attention to what he/she is saying. If you do not understand something, you can ask the person to repeat what he/she said, using one of the expressions from the box on the right:

I'm sorry, I don't understand. Could you say it again?
 I'm sorry, could you tell me again?
 I didn't understand. Could you repeat it, please?
 Please, could you tell me again?
- Remember to pay attention to the other person. To maintain your focus on what he/she is saying, you should avoid any kind of distractions as you listen.

Figura 2: Atividade do livro didático *Take Action*

Os alunos ouviram o vídeo uma vez e eu entreguei a eles a escrita do que tinha sido dito no vídeo para que eles conseguissem visualizar e identificar alguma dúvida no vocabulário. Projetei o mesmo documento no quadro e pedi que 2 alunos realizassem a leitura, como se fossem as pessoas do vídeo falando. Antes da leitura, surgiram várias dúvidas sobre palavras e expressões desconhecidas e eu anotei em um lado do quadro destinado a isso para que eles copiassem no caderno. Os alunos, então, responderam a 3 questões sobre o diálogo (oralmente) em inglês.

Percebi nesse momento que eles estavam curiosos, querendo compreender o que estava sendo apresentado para eles, não apenas recebendo a atividade e fazendo por obrigação e isso me deixou muito contente. Ao final da aula eu expliquei o homework onde eles deveriam pesquisar a nacionalidade de um país que faz parte da Europa (essa atividade deveria ser entregue daqui 2 aulas, pois na segunda aula desta semana, eles teriam prova do conteúdo visto com a professora regente deles). No

segundo período de aula, os alunos realizaram a prova sobre o conteúdo visto antes do meu estágio - prova escrita, com 9 questões objetivas e uma dissertativa.

Semana 4: Descobrimos os sotaques do mundo

Atividades desenvolvidas: Dinâmica de warm-up; conhecer um pouco sobre a Europa (divisão territorial e os países); flashcards com cumprimentos e despedidas; atividade de compreensão oral - diferentes sotaques pelo mundo; escrita de nacionalidades; escrita de mensagem no grupo de Whatsapp sobre uma viagem que eles fizeram/gostariam de fazer para algum dos países vistos na aula. (2 períodos separados - um de 30 minutos e um de 40 minutos).

As aulas desta semana tiveram o objetivo de apresentar para os alunos alguns países da Europa (mesmo país que foi visto no vídeo sobre a viagem na aula anterior). Projetei o mapa da Europa no quadro e conversamos sobre os países e alguns pontos turísticos que os alunos conheciam. Além disso, tecemos relações com o vídeo da aula passada e relacionamos os lugares onde os personagens passaram com os países que estavam ali expostos.

No final da primeira aula da semana, entreguei aos alunos um flashcard com cumprimentos, despedidas e pedidos relacionados a saída da sala de aula em inglês, visto que percebi essa dificuldade neles durante as outras aulas. Assim que eu entreguei eles leram sozinhos e, depois, eu fiz a leitura em voz alta com eles para esclarecer dúvidas e os alunos começaram a utilizá-las na mesma hora e continuaram durante as próximas aulas.

Hi / Hello - Oi / Olá
 Good Morning - Bom dia
 Good Afternoon - Boa tarde
 Good Evening - Boa noite (chegada)
 Good Night - Boa noite (saída - despedida / indo dormir)

 See you later - Vejo você mais tarde
 See you tomorrow / See you next class - Vejo você amanhã / Vejo você na próxima aula.
 Thank you - Obrigado(a)
 Your welcome - De nada
 Can you repeat, please? - Pode repetir, por favor?

Figura 3: Flashcards entregues aos alunos

A segunda aula iniciou com a dinâmica de warm-up sobre os países e os alunos que haviam pesquisado as nacionalidades que solicitei como tema de casa na última aula apresentaram para a turma. Dando sequência ao assunto das nacionalidades, reproduzi áudios de um site da internet (<https://www.dialectsarchive.com/>) gravados por diferentes pessoas que moram em diversos países falando inglês, para que os alunos pudessem ouvir diferentes sotaques e entender que cada país que tem a língua inglesa como segunda língua tem um sotaque diferente (e que eles não precisavam se sentir envergonhados ao falar inglês).

Depois disso, escrevi no quadro as nacionalidades (separadas em blocos pelas terminações) e os alunos copiaram no caderno. De tarefa de casa, eles deveriam escrever em forma de mensagem no grupo de Whatsapp uma mensagem contando sobre algum país que visitaram ou que gostariam de conhecer.

Semana 5: Explorando o gênero Podcast

Atividades desenvolvidas: Dinâmica de warm-up sobre os países; explicação sobre o gênero textual mensagem instantânea; gírias; produção oral - áudios no grupo de Whatsapp; introdução ao gênero oral Podcast. (2 períodos separados - um de 30 minutos e um de 40 minutos).

Nessa semana os conteúdos foram bem intensos, mas percebi que os alunos conseguiram acompanhar. Iniciei o primeiro período da semana corrigindo as

mensagens que eles mandaram no grupo de Whatsapp e no caderno e, depois disso, eles leram as mensagens para os colegas. Projetei uma imagem de uma conversa por Whatsapp utilizando as gírias em inglês e expliquei para eles em quais contextos podemos utilizar algumas abreviações e o sentido delas. Os alunos copiaram no caderno e, de tarefa de casa, eles deveriam escrever no grupo da turma uma mensagem utilizando as gírias vistas na aula, por escrito.

Na segunda aula, corriji as mensagens no grupo de Whatsapp. Então, conversei com os alunos sobre o gênero oral Podcast, perguntei se eles tinham costume de ouvir e sobre quais assuntos. Alguns alunos responderam que ouviam Podcasts, mas não com muita frequência. Então, apresentei para eles (projetando no quadro imagens dos Podcasts) alguns canais de Podcasts que estavam fazendo sucesso na época e os alunos comentaram que conheciam os organizadores e mais alguns assuntos relacionados a isso. Depois disso, abri a plataforma de reprodução de áudio (Spotify) e reproduzi um podcast de 5 minutos sobre um país que tem a língua inglesa como segunda língua. A tarefa de casa para a próxima semana foi analisar, em um podcast do mesmo canal que eu reproduzi em aula e enviado no grupo de Whatsapp, algumas características (entonação da voz, pausas, efeitos sonoros, organização do roteiro, etc) (Link do canal do Podcast Little Explorers: <https://open.spotify.com/show/6FTCugq5ZbsjiflYo5qZJu?si=46a8eae8ef854610>).

Selecionei os podcasts desse canal de países que falam Inglês - Canadá, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. Os alunos deveriam anotar suas análises no caderno.

Semana 6: Aprendendo e discutindo sobre Podcasts

Atividades desenvolvidas: Dinâmica de warm-up; análise de Podcasts; pesquisa sobre os tipos de Podcasts; explicação - através de um Podcast gravado por mim, sobre a diferença entre os tipos de abordagens de um Podcast; escolha do tema para criar o roteiro do Podcast da turma - dividida em grupos. (2 períodos - um de 30 minutos e um de 40 minutos).

No início da primeira aula os alunos leram as pesquisas que realizaram e, para minha surpresa, todos haviam pesquisado e comentaram sobre o assunto em sala de

aula (algumas palavras em português, outras em inglês). Depois disso, eu solicitei que se organizassem em duplas e entreguei para eles alguns trechos de um podcast que montei (roteiro de um podcast que organizei de acordo com o diálogo sobre a viagem pela Europa, visto há três semanas atrás). Eles leram cada parte que receberam e tinham a missão de colocar em ordem (início/apresentação do assunto do podcast, perguntas, respostas, finalização do assunto e encerramento).

Percebi que, nesse momento da aula, eles compreenderam bem a ordem de um roteiro de Podcast e, para complementar, reproduzi um podcast que eu gravei sobre as diferenças entre os tipos e abordagens desse gênero oral. Os alunos ficaram bem surpresos por eu mesma ter feito, mas expliquei que era bem simples e que eles poderiam fazer também.

Semana 7: Organizando o podcast

Atividades desenvolvidas: Organização de grupos para a produção de um Podcast; escolha do tema e escrita do roteiro desse gênero oral. (2 períodos separados - um de 30 minutos e um de 40 minutos).

As aulas dessa semana se resumem na organização dos grupos para os podcasts. Eu trouxe de sugestão, na primeira aula, alguns temas que eles não acharam interessante, então, pediram se poderiam falar sobre algum assunto que estava repercutindo bastante nas redes sociais em certos países. Eu concordei, pois além deles estarem preocupados em fazer um trabalho com temas que eles gostavam, iriam dar sequência ao assunto do meu projeto, falar dos países. A turma então se organizou em 5 grupos e cada um abordou um assunto diferente sobre cada país.

França - Jogadores da Champions League.

Estados Unidos - História do videogame.

Holanda - Livro A culpa é das estrelas.

Reino Unido - Origem do Parkour.

Canadá - Atores e atrizes canadenses.

Através desses temas principais, eles teceram relações com algumas informações sobre os países que escolheram, por meio da pesquisa realizada nesses dois períodos da semana, e montaram o roteiro dos podcasts.

Semana 8 - Produzindo um podcast

Atividades desenvolvidas: Organização e gravação dos Podcasts; exposição dos mesmos e revisão das características desse gênero oral. (2 períodos separados - um de 30 minutos e um de 40 minutos).

Na última semana de estágio, notei que os alunos estavam bem empolgados para organizar o Podcast, gravar e concluir essa atividade para mostrar para os colegas. Eu me surpreendi pois não pareciam os mesmos alunos do início do estágio, na fase das observações, que não falavam nada em inglês, só realizavam atividades repetitivas. Agora eles já estavam utilizando a língua inglesa para realizar as atividades, gravar o Podcast e, principalmente, para se comunicar comigo e com os colegas.

Na primeira aula da semana, finalizamos os últimos ajustes nos roteiros e os alunos deveriam me enviar os arquivos de áudio até o fim do dia seguinte para que eu, durante a semana, conseguisse editar e montar o Podcast de cada grupo.

Na última aula da semana, e também última do estágio, nós ouvimos os Podcasts⁹ e percebi que eles se sentiram orgulhosos dos trabalhos deles. Naquele momento eu entendi que consegui atingir meu objetivo principal do projeto ao ver os alunos utilizando a língua inglesa para comunicação e se sentindo à vontade para isso.

Percebi que o trabalho realizado no estágio foi um tanto significativo para mim, como professora deles naquele momento e, principalmente, para eles, pois conseguiram durante as 8 semanas em que eu estava dando aula utilizar a língua inglesa para se comunicar oralmente entre si e comigo.

O uso do livro didático, mesmo que breve e preciso, foi de grande valia pois consegui ter inspirações de atividades que se tornaram muito importantes e interessantes para os alunos. Com essa apresentação sobre a minha prática no estágio e o tema discorrido em minha pesquisa, pode-se perceber que o livro didático é um material que nos auxilia em diversos momentos na jornada como professores, pois

⁹ Os podcasts gravados pelos alunos estão disponíveis no Qrcode encontrado ao final dessa pesquisa, para que os áudios não contenham a identificação dos(as) alunos(as) e da escola.

contém atividades que podem ser realizadas integralmente em sala de aula ou, como fiz no meu estágio, servir de inspiração para criação de outras.

Assim, contrastando esses dados com o que foi apresentado nesse capítulo da minha prática no estágio, percebe-se que, mesmo tendo períodos separados e curtos (com duração de 30 e 40 minutos), uma turma relativamente grande, com certa dificuldade para interagir (no início do estágio), sem um livro didático específico escolhido pela escola para o nível de ensino e eu tendo pouca experiência de sala de aula em geral e nenhuma com turmas de Ensino Médio, há possibilidade de realizar atividades que contemplem as habilidades de compreensão e produção oral e, principalmente, ter amparo de um livro didático para organização e inspiração no planejamento da sequência de aulas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu de um questionamento meu sobre a razão de o ensino de língua inglesa nas escolas públicas que estudei e realizei as práticas durante a graduação, na grande maioria das vezes, ter foco nas habilidades de leitura e escrita, deixando de lado as habilidades relacionadas à compreensão e à produção oral.

A partir disso, busquei, através de um questionário enviado a professores e professoras de língua inglesa para o Ensino Médio em escolas públicas, identificar fatores que interferem na prática desses(as) docentes e os(as) fazem realizar tais escolhas.

Portanto, ao me embasar em suportes teóricos que mostram um ensino de língua baseado e engessado por muito tempo em gramática, leitura e repetição, pode-se apontar que a formação desses professores continua repleta de lacunas. Tais defasagens ocorrem, segundo estudos apontados por Gatti (2019) nesta pesquisa, devido aos motivos que levam os alunos de licenciatura escolherem o curso: muitas vezes por ser o mais perto de casa, o curso menos concorrido ou, ainda, a segunda opção entre outro curso que o aluno não foi aprovado. Levando isso em consideração, temos professores que ingressam na formação inicial com pouco conhecimento da língua e isso gera uma série de desvantagens para o seu aprendizado, uma vez que, ao ter a língua inglesa bem estruturada e conseguindo utilizá-la para a comunicação, o aluno de licenciatura tem um acesso a um grande repertório de conhecimento durante a sua formação, enquanto aquele que não tem e não vai em busca disso acaba se limitando ao conhecimento básico da língua, tanto para aprender durante a licenciatura, quanto para planejar as aulas e ensinar seus alunos posteriormente.

Além disso, o livro didático, segundo os dados considerados, é uma ferramenta pouco utilizada pelos professores(as), uma vez que o uso do mesmo pressupõe a necessidade desse conhecimento específico da língua, mas, ao mesmo tempo, contém atividades e sugestões de práticas que seriam fáceis de realizar em sala de aula se esses docentes conseguissem organizá-las de acordo com os níveis de seus alunos.

Ao refletir sobre as análises dos dados encontrados anteriormente nessa pesquisa - sobre o uso do LD na sala de aula e a utilização da língua inglesa, por parte

dos(as) professores(as), para se comunicar com as turmas - é possível concluir que os informantes mencionam a escolha deles em não falar – ou falar em poucos momentos – inglês com os alunos e não utilizar o livro didático no planejamento como algo que ocorre devido a fatores relacionados aos alunos e à escola: o nível de conhecimento do aluno que não corresponde ao das atividades, os períodos curtos e muitas vezes separados, a falta de estrutura da escola para a realização dessas atividades ou, ainda, a resistência por parte dos discentes para a não realização de dinâmicas e atividades relacionadas à produção e à compreensão oral.

Outra questão apontada por Gatti (2019) e Paiva (2003) presente nas respostas dos informantes refere-se à frequência do uso do livro didático nas escolas, à disponibilidade do material e a fatores relacionados à escolha dele(s). Uma vez que a seleção é realizada pelos professores que tiveram essa formação inicial repleta das lacunas citadas anteriormente, o material escolhido é baseado no conhecimento de ensino e aprendizagem que esses docentes tiveram, descartando, no momento de escolha e avaliação de atividades, na maioria das vezes, as relacionadas às habilidades orais.

Em diversos momentos, percebe-se que os professores tomam para si a responsabilidade da não realização dessas atividades, assumindo, talvez, que não têm o preparo e o estudo necessário para ter esse tipo de metodologia comunicativa com os alunos, ou não atingiram o nível de fluência que necessitam para realizar tais planejamentos. Ou, ainda, não têm esse objetivo nas suas aulas pois, durante a sua formação – tanto acadêmica quanto a formação em cursos de idiomas/estudos por conta própria –, o acesso a esse tipo de ensino foi defasado, conhecendo apenas essa metodologia de ensino e mantendo essa escolha por conseguir encaixá-la melhor em sua rotina de planejamento, não tomando muito tempo nem esforço para isso.

Conclui-se, a partir dos dados coletados e analisados no recorte desta pesquisa, que a formação inicial de professores apresenta, ainda, diversas lacunas e questões que precisam ser analisadas mais profundamente para que o ensino baseado apenas em leitura e escrita seja transformado em atividades em que o aluno consiga enxergar um propósito no seu aprendizado e, através de atividades de produção e compreensão oral, enxergar o porquê de estar aprendendo e utilizando o inglês para se comunicar e

como isso o fará participar cada vez mais ativamente da sociedade atual. Além disso, o pouco uso do livro didático apontado pelos informantes deve ser uma questão a ser repensada, pois, apesar de apresentar diversas opções de atividades relacionadas à oralidade que muitas vezes não condizem com a realidade da sala de aula, podemos adaptá-las, de forma ágil e eficaz, para que façam sentido na aprendizagem dos alunos – vide a proposta apresentada no capítulo anterior, baseada em meu projeto de estágio.

Mais além, esta pesquisa trouxe à tona a discussão acerca da formação desses professores de língua inglesa e da relação com o ensino da língua baseado em atividades no livro didático que contemplem as habilidades orais, buscando, assim, possibilidades de ensino apoiadas nesse material rico em atividades a serem exploradas na sala de aula. Com os dados obtidos nesse trabalho, percebe-se o quanto os fatores que interferem durante a formação desse professor e as questões relativas às escolas que temos atualmente refletem o ensino baseado em gramática, leitura e escrita que ainda existe. Ao traçar o perfil dos professores, percebe-se que eles têm experiência suficiente para conseguir compreender o ensino que estão dando aos seus alunos; contudo, em muitos casos e devido a diversos fatores apontados anteriormente, não se dedicam para melhorar isso. Mesmo que de forma sutil, reconhecem que o livro didático pode ser melhor aproveitado em diversas situações em sala de aula, como foi apresentado na minha prática de estágio, no item 6.4. As estratégias que podem ser utilizadas para melhorar esse ensino giram em torno de melhor preparação desse docente e, principalmente, da dedicação do mesmo para criar um ambiente em sala de aula propício para que haja uma comunicação eficiente na língua inglesa com seus alunos, seja utilizando o livro didático para preparar tais momentos/atividades, ou outro material que seja adequado para isso.

REFERÊNCIAS

ARTES, A.; RICOLDI, A.M. **Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior: o não lugar feminino**. In: ITABORAÍ, N.R.; RICOLDI, A.M. (Orgs.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 81-93. In: GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 1998.

BUENO, L. **Gêneros orais no ensino**. 1º edição, Mercado de Letras, 2015.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

CASTRO, A. D. de. **A licenciatura no Brasil**. Revista de História, [S. l.], v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649>. Acesso em: 16 nov. 2023.

COUTINHO, .N. **"O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira"**. British Council, 2023. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/research-insight>. Acesso: 07/09/2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, 1999.

EDUCATION FIRST, **"Classificação do Brasil no índice entre países que não tem a língua inglesa como não nativa"**. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em: 02/09/2023.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, C. A. **Variação linguística em livros de português para EM.** UFRGS/IFSUL, 2019.

HARMER, J. **How to teach English.** Editora Oxford. 6a ed., 2007.

KELLY, L.G. **25 centuries of language teaching.** Newbury: Rowley, 1969.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques & Principles in Language Teaching.** 3. ed. Oxford: Oxford University press, 2011.

LOMBARDI, R,S; SILVA, M, C. **As atividades de produção oral no livro didático de língua inglesa sob a perspectiva das teorias de gêneros textuais e dos estudos do letramento.** Universidade Federal de Juiz de Fora - Pesquisas em discursos pedagógicos, 2013.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. **(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL.** In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

OLIVEIRA, A, L, A, M; CARNEIRO, M, M. **Produção oral nos livros de língua inglesa do PNLD: uma visão da pragmática linguística.** Letras, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 587-606, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/55519/Downloads/robertob,+028_artigo+28_002.pdf. Acesso em: 20/09/2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 133.

PAIVA, V.L.M.O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática.** 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 31.

PAIVA, V. L. M. O. **História do material didático de língua inglesa**. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PAIVA, E. V. **A formação do professor crítico-reflexivo**. In: PAIVA, E. V. (org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROJO, R; CORDEIRO, G, S. **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

SKINNER, B.F. **Verbal Behavior**. Cambridge: Prentice Hall, 1992.

SWIDERSKI, R.M.S. **Os gêneros orais no processo de ensino-aprendizagem: o trabalho de um grupo de estudos para formação continuada em língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado em Letras. Cascavel: Programa de Pós-graduação em Letras, UIOESTE, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAMBRANO, T. P. B. **Análise de atividades de oralidade em livros didáticos de Língua Inglesa**. Trabalho de conclusão de curso - Unidade acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, p. 48, 2018.

APÊNDICES

Apêndice I

Questionário - O uso do livro didático de Língua Inglesa

Este questionário tem como objetivo obter resultados para um trabalho de conclusão de curso da licencianda Anna Tereza Rempel Chollet, estudante do curso de Licenciatura em Letras - Português/ Inglês no IFRS - Campus Osório, sob orientação da Profa. Dra. Rafaela Fetzner Drey. Destaca-se que sua participação nesta pesquisa é voluntária e totalmente anônima, ou seja, nenhum dado que possa identificá-lo(a) será divulgado.

Instruções de preenchimento

Responda às questões objetivas e discursivas. Lembre-se de que para validar as suas respostas, é necessário finalizar o questionário e clicar em "Submeter".

1. Há quanto tempo você leciona em escola(s) pública(s)? *

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- Há mais de 11 anos
- Outro: _____

2. Qual a sua formação? *

- Licenciatura em Letras - Português / Inglês
- Licenciatura em Letras - Inglês
- Licenciatura em Letras - Português com especialização em Língua Inglesa
- Licenciatura em Letras - outro idioma e especialização em Língua Inglesa
- Não sou formado.
- Sou formado em outra licenciatura. Qual?
- Outro: _____

3. Quais materiais você utiliza para a elaboração de suas aulas? (livros, atividades, etc) *

Sua resposta

4. Você utiliza a língua inglesa para se comunicar **oralmente** com seus alunos em sala de aula? (Cumprimentar, dar comandos, conversar, etc). *

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

5. Você utiliza o livro didático nas aulas de Língua Inglesa? *

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

Em caso afirmativo, qual ? *

Sua resposta

6. Como você utiliza o livro didático (quais atividades seleciona, segue a sequência do livro ou escolhe aleatoriamente)? *

Sua resposta

7. O livro escolhido disponível na sua escola conta com atividades que trabalham as habilidades orais (listening e speaking)? *

Sua resposta

8. Você realiza estas atividades orais em suas aulas? *

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

9. Caso não utilize, quais são os motivos? *

Sua resposta

10. Você considera o livro didático um material importante a ser utilizado? Se sim, porquê? *

Sua resposta

Apêndice B - QR code para acesso aos áudios dos Podcasts.

