



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-INGLÊS**

JOSIANE FERNANDES DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE *SPEAKING* NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS: CONCEPÇÕES
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

**GUARABIRA
2021**

JOSIANE FERNANDES DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE *SPEAKING* NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS: CONCEPÇÕES
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Letras com habilitação em Língua Inglesa.

Área de concentração: Ensino de Língua Inglesa

Orientadora: Prof. Ma. Ana Carolina Dias da Costa

**GUARABIRA
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48e Oliveira, Josiane Fernandes de.

O ensino de Speaking no curso de letras-inglês [manuscrito] : concepções sobre a prática docente universitária / Josiane Fernandes de Oliveira. - 2021.

43 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação : Profa. Ma. Ana Carolina Dias da Costa ,
Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Speaking. 2. Língua inglesa. 3. Professor universitário .
4. Ensino superior . I. Título

21. ed. CDD 371.27

JOSIANE FERNANDES DE OLIVEIRA

O ENSINO DE *SPEAKING* NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS: CONCEPÇÕES SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Letras habilitação em Língua Inglesa.

Área de concentração: Ensino de Língua Inglesa.

Aprovado em: 05/10/2021.


BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Ma. Ana Carolina Dias da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Jenison Alisson dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^ª. Dra. Luana Anastácia Santos de Lima
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

À minha família, agradeço eternamente por todo apoio e incentivo durante a minha vida, por acreditarem em mim e estarem comigo nos melhores e piores momentos da vida.

Aos amigos fiz nesta jornada, por todos os momentos compartilhados durante esses 04 anos de curso. Vocês foram, e são essenciais para meu crescimento.

À minha orientadora Ana Carolina, agradeço imensamente pelo suporte e dedicação a mim e a minha pesquisa e que deu sempre o seu melhor para me guiar e me orientar.

A todos os professores que desde o início se dedicaram a contribuir para minha formação.

A todos os professores que participaram desta pesquisa e contribuíram para o desenvolvimento dela.

“The source of freedom is education.”

- Nelson Mandela

RESUMO

O presente trabalho pretende investigar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, em especial a habilidade de *speaking*, no Ensino Superior, no curso de Letras-Inglês, campus III, da Universidade Estadual da Paraíba sob a percepção do docente universitário que medeia o processo de ensino e aprendizagem durante suas aulas. Dessa forma, buscamos analisar como os professores percebem e avaliam suas práticas docentes de forma a contribuir para a formação inicial dos graduandos através de suas metodologias e atividades trabalhadas em sala de aula e os desafios de se ensinar Língua Inglesa, em especial o desenvolvimento da habilidade de *speaking*, uma vez que os alunos fazem parte de turmas heterogêneas e que possuem diferentes níveis de domínio da língua fazendo com que o professor universitário perceba e leve em consideração essas diferenças. Como aporte teórico, nos embasamos em autores como Hinkel (2006), Harmer (2007) e Canale e Swain (1980), que abordam a importância do aprendizado do *speaking* e a competência comunicativa, além de Pimenta (1999) e Paiva (2003) que discorrem sobre a formação inicial. Dessa forma, através de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, esta pesquisa foi aplicada aos professores universitários que lecionam Língua Inglesa no curso de licenciatura de Letras-Inglês na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Como instrumento de análise, foi aplicado um questionário com 7 perguntas, realizado através do *google forms*, para 8 professores que fazem parte do quadro de professores do curso. Como resultado, obtivemos a percepção dos professores universitários sobre suas práticas docentes bem como suas participações no desenvolvimento do *speaking* dos alunos.

Palavras-Chave: *Speaking*. Língua Inglesa. Professor Universitário. Ensino Superior.

ABSTRACT

This current work aims to investigate the learning process in English classes focusing on the speaking skill in Higher Education in a Modern Language course from Universidade Estadual da Paraíba, campus III with a greater focus on the professor's perspective that mediates the learning process during classes. Thus, we analyze how professors realize and evaluate their teaching practices to contribute to the initial formation of the students through their methodologies and activities used in the classroom and the challenges of teaching English, especially to develop the speaking skill, once students are part of the same class with different levels of knowledge about the English Language and that makes the professor understand and take into account these differences. As theoretical support, we are based on authors as Hinkel (2006), Oliveira (2007) and Canale and Swain (1980) who describe the importance of learning speaking and talk about the competence communicative, in addition to Pimenta (1999) and Paiva (2003) discourse about the initial formation. From this perspective, through a case study and a qualitative and quantitative approach this research will be developed with professors who teach English in the Modern Language Course at Universidade Estadual da Paraíba, campus III, analyzing the procedures and evaluations used in classroom to help in the students' speaking skill development. A questionnaire with 7 questions will be used as analysis instruments through google forms to 8 professors who are part of the professors from the course. As a result, we obtained the professors' perception about their teaching practices as well their participation on the students' speaking development.

Keywords: Speaking. English Language. Professor. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Básico comum dos componentes curriculares do curso.....	20
Tabela 2 - Básico específico do curso.....	20
Tabela 3 - Básico Específico do Curso.....	21
Tabela 4 - Componentes curriculares do básico específico de estágio e de TCC.....	21
Tabela 5 - Componentes curriculares que fazem parte do complementar eletivo.....	22
Gráfico 1- Pergunta 1 do questionário.....	31
Gráfico 2 - Pergunta 2 do questionário.....	32
Gráfico 3 - Pergunta 3 do questionário.....	33
Gráfico 4 - Pergunta 4 do questionário.....	34
Gráfico 5 - Pergunta 6 do questionário.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1	Considerações sobre a história das Universidades no Brasil.....	14
2.2	Formação de professores no Brasil.....	16
2.3	Língua Inglesa e a formação docente na graduação de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.....	18
2.4	Habilidades comunicativas em língua inglesa	22
3	METODOLOGIA	28
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS	40
	APÊNDICE A – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO.....	43

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa se tornou essencial atualmente, sendo considerada a língua internacional dos negócios, da comunicação, dos estudos, etc. O mercado de trabalho brasileiro busca, cada vez mais, profissionais que possuem domínio do inglês e que estejam preparados para se comunicar adequadamente com outros falantes da língua inglesa. Para tanto, aprender uma segunda língua não é um processo fácil e precisa de oportunidades e dedicação. O falante entrará em contato com aspectos linguísticos e culturais da língua para obter um bom domínio da mesma.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (LI) está ligado, além de outros aspectos, ao desenvolvimento das suas habilidades comunicativas: ler, escrever, ouvir e falar (*reading, writing, listening e speaking*). Para desenvolvê-las, é preciso praticá-las para que assim seja possível se comunicar por meio da LI. Diante desta perspectiva, aqueles que pretendem fazer uma graduação de licenciatura com o intuito de se tornarem professores de inglês adentram no curso superior de Letras-Inglês que, além de proporcionar aos graduandos uma formação inicial adequada para que eles ingressem no meio educacional como futuros professores, também contribui para que os estudantes desenvolvam seus conhecimentos linguístico e comunicativo da língua.

Para isso, é preciso que as aulas do curso estejam voltadas também para o desenvolvimento dessas habilidades de forma que os alunos possam aprimorar e ampliar seus conhecimentos, sendo assim, capazes de se tornarem futuros profissionais com domínio da língua e da diversidade dos meios de ensino e aprendizagem de LI.

Neste sentido, durante a graduação de Letras-Inglês, os docentes universitários ministram aulas que abordam os aspectos da LI sob um olhar crítico e formativo corroborando na construção do futuro professor de línguas. Assim, levantamos a indagação neste estudo sobre o aprendizado da habilidade de *speaking* no curso de Letras-Inglês em turmas nas quais os alunos possuem níveis diferentes do domínio da língua. Também buscamos investigar como o docente universitário percebe e contribui para o desenvolvimento dessa habilidade bem como observamos os procedimentos e recursos adotados por estes durante as aulas de LI.

A partir deste questionamento macro, supomos que a habilidade de *speaking* se configura como um desafio, tendo em vista a heterogeneidade de saberes em uma sala de aula de graduação em Letras-Inglês. Muitos alunos estudaram a LI em cursos de idiomas presenciais, outros em cursos pela internet. Há ainda os que de maneira autônoma desenvolveram a habilidade com a LI através de chats, apps ou até mesmo em interação real

com falantes nativos. Contudo, há casos opostos em que ilustram alunos que tiveram pouco ou quase nenhum contato com LI antes de entrar no curso de Letras-Inglês. Diante deste cenário diverso e repleto de desafios para alunos e professores, o referido curso de graduação representa uma possibilidade de expansão de conhecimentos, lugar de reflexão e transformação sobre os meios de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e sobretudo um espaço de democratização da aprendizagem de outras culturas por meio da aquisição de uma outra língua e as habilidades que a envolvem. Assim, compreendemos que a habilidade de *speaking*, por seu caráter dinâmico, contribui para o desempenho comunicativo dos alunos, configurando para os professores um desafio no dia a dia em sala de aula.

Este trabalho objetiva investigar o processo de ensino-aprendizagem da habilidade de *speaking* em um curso do Ensino Superior, especificamente, no curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III. Buscamos averiguar a percepção de docentes universitários do curso mencionado sobre os processos que permeiam o ensino da habilidade de *speaking* da Língua Inglesa durante a ministração de suas disciplinas, bem como propor uma reflexão sobre os resultados obtidos por estes docentes neste contexto de ensino-aprendizagem.

Nossos objetivos específicos visam investigar como os docentes universitários avaliam suas práticas e metodologias em sala de aula; refletir sobre a concepção de suas aulas e os objetivos almejados e identificar situações desafiadoras em sala de aula no tocante ao desenvolvimento da habilidade de *speaking*.

A realização desta pesquisa baseia-se na premissa das exigências das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras ao afirmarem que:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. (CES, 2001, p. 30)

Compreendemos que ao ensinar a língua inglesa em turmas heterogêneas, faz-se necessário que o docente leve em consideração as diferenças de cada indivíduo no processo de aprendizagem da língua para que o ensino seja adequado e que alcance todos os alunos. Assim, neste contexto, o docente universitário necessita compreender as diferenças entre os alunos como um desafio ao traçar seus objetivos e expectativas em seus planos de curso com o intuito de minimizar as diferenças e possibilitar um ensino inclusivo, democrático, capaz de entender e refletir sobre as diferenças como diversas possibilidades para o desenvolvimento de cada graduando.

A despeito de inúmeras questões referentes à formação de um professor de língua estrangeira, destacamos os desafios que acompanham o desenvolvimento de um pensamento crítico para o ensino de um idioma. Em geral, os cursos de licenciatura proporcionam aos alunos a possibilidade de vivenciar situações reais em sala de aula por meio das disciplinas de estágio. Contudo, apesar das demandas, muitas questões necessitam ser debatidas e incorporadas ao percurso formativo, tais como questões sobre inclusão, uso de recursos tecnológicos disponíveis ao ensino de língua, acesso a materiais atualizados, formação continuada, entre outras.

Assim, apresentaremos no próximo tópico voltado para a fundamentação teórica, questões sobre o contexto histórico das Universidades no Brasil, a formação de professores e a formação docente no curso de Letras-Inglês. Ainda, o tópico 3 mostrará a metodologia abordada neste trabalho e, em seguida, no tópico 4 mostraremos os resultados da pesquisa e sua análise. Por fim, traremos nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

Neste intuito, este trabalho se qualifica como um estudo de caso em que será analisado através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, a partir das respostas advindas dos docentes universitários, o ensino da habilidade de *speaking* em um curso de Letras-Inglês. Autores como Pimenta (1999), Paiva (2003) e Leffa (2008) irão compor esta pesquisa pois contribuem para analisar a importância da formação docente e, através das ideias de Hinkel (2006), Harmer (2007) e Oliveira (2007), analisaremos a importância do aprendizado do *speaking*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Considerações sobre a história das Universidades no Brasil

A educação é um direito fundamental para todos e através dela, de seu processo de ensino-aprendizagem, é possível aprimorar suas habilidades e conhecimentos nas mais diversas áreas. A educação perpassa a ideia de transmissão de conhecimentos; ela compreende o desenvolvimento do senso crítico de cada pessoa, o seu lugar no meio social e a sua autonomia. Ainda, a educação pode ocorrer de maneira informal e/ou formal. Informalmente, o indivíduo aprende através da interação social e de sua vivência. Já a educação formal ocorre no ambiente escolar com diferentes níveis de ensino e mediado por um professor. Dentre esses níveis de ensino, encontra-se o ensino superior que consiste no aprendizado de áreas específicas através da graduação e pós-graduação. Dessa forma, será abordado o contexto histórico do Ensino Superior no Brasil.

O primeiro momento histórico relacionado ao processo de ensino no Brasil ocorreu durante o período de colonização do Brasil pelos portugueses em que se criou a Companhia de Jesus, formada pelos jesuítas, que tinha como objetivo catequizar os indígenas e tratar da educação dos filhos dos colonos para que estes pudessem se preparar para estudar em outro país, por exemplo, na Universidade de Coimbra, em Portugal.

Mais tarde, quando a Família Real Portuguesa chegou ao Brasil em 1808, em Salvador, foram criados alguns cursos profissionalizantes. No entanto, ainda não havia uma Universidade, pois, “[...] o que prevaleceu nessa época, entretanto, foi a criação de estabelecimentos superiores eminentemente profissionalizantes, com o objetivo de atender às necessidades imediatas da corte.” (Cavalcante, 2000, p. 8).

Após a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro, foi criada a Academia de Belas Artes. As faculdades de Medicina, Direito e Engenharia foram criadas de forma isolada e em diferentes locais. Apenas em setembro de 1920, a partir do decreto nº 14.343, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro que unia os cursos profissionais. Segundo Oliven (2002, p. 26) a Universidade era “[...] mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.”

Em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, foi aprovado o Ministério de Educação e Saúde e, por meio dele, foi adotado o Estatuto das Universidades Brasileiras através do decreto nº 19.851 firmando, em seu art. 1º, que o Ensino Superior tem como uma de suas finalidades “elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em

quaisquer domínios dos conhecimentos humanos [...] concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade [...].” (BRASIL, 1931).

Ainda, dispõe que as universidades poderiam ser criadas de forma pública (federal, estadual e/ou municipal) ou particular, desde que abrangesse pelo menos três dos seguintes cursos: Medicina, Engenharia, Direito e Educação, Ciências e Letras. Além disso, a administração de cada universidade ocorreria através de um reitor e de um conselho universitário e manteria sua autonomia.

A partir deste momento, diversas universidades foram criadas, a exemplo da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira que, no entanto, foi extinta alguns anos depois. Seus cursos, de acordo com Oliven (2002, p. 28) “[...] foram transferidos para a Universidade do Brasil, nome que foi dado a nossa primeira universidade, a antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.” A Universidade do Brasil foi criada com o intuito de estabelecer um padrão de nível nacional no Ensino Superior.

A Universidade de São Paulo foi criada em 1934 e se tornou um dos maiores centros de pesquisa até hoje no Brasil. Além disso, “Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. [...]” (OLIVEN, 2002, p. 31).

Em dezembro de 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação regularizando a educação brasileira. Após a Constituição Federal de 1988, surge a proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi aprovada em 1996, garantindo o acesso à educação de qualidade e gratuita a todos os brasileiros, incluindo definições para a educação no Ensino Superior.

A LDB visa que o Ensino Superior, de acordo com o artigo 43º, parágrafo II, tem por finalidade “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;” (BRASIL, 2019). Ainda, deverá incluir cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e programas de extensão e, ao menos, um terço de seu corpo docente deverá possuir titulação de mestrado ou doutorado.

As Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser divididas em Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Brasil possui 2.537 instituições de ensino superior sendo, entre elas, 199 universidades que, apesar de ser

um número pequeno ao ser comparado com o número total de IES, concentram o maior número de matrículas no Ensino Superior com mais de 52%.

Ainda, segundo a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu artigo 1, parágrafo 2:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Conforme analisado por Neves (2002, p. 41): “A Educação Superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu.”

Os cursos de graduação são abertos para aqueles que terminam o ensino médio e são classificados no processo seletivo. O Censo da Educação Superior de 2018 mostra que as IES oferecem 37.962 cursos de graduação no Brasil. Dentre os tipos de cursos disponíveis na graduação, encontram-se os cursos de licenciatura em que o profissional estará habilitado para exercer a docência na educação básica.

2.2 Formação de professores no Brasil

O percurso formativo de um professor licenciado no Brasil exige que os cursos universitários proporcionem situações reais de interação e vivência em sala de aula. As disciplinas de estágio supervisionado atuam como um espaço formativo real e único nesse processo. No entanto, uma discussão pertinente a esse tema traz à tona a diferença entre a formação voltada para um desenvolvimento crítico do professor de línguas e a formação voltada para o ensino mecanizado que não leva em consideração as diferentes dimensões que envolvem o processo de aprender-ser e aprender-fazer o ofício de professor de uma língua estrangeira.

Leffa (2008) discute as diferenças entre formação e treinamento mostrando que ainda há dificuldades para entender a diferença entre esses termos voltados para o aperfeiçoamento de professores e é preciso entendê-las para que, assim, seja possível formar futuros educadores. O treinamento prepara o indivíduo para lidar com questões para serem realizadas

rapidamente, em curto prazo. Assim, no treinamento “não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscaram-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível.” (LEFFA, 2008, p. 355). Em contrapartida, a formação visa preparar o professor para o futuro e de forma contínua em que se busca “a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita.” (LEFFA, 2008, p. 355). Em alguns casos, os treinamentos ainda são usados como formação mesmo não havendo as características necessárias para ser considerado formação.

Assim, a formação é um processo mais completo, mantendo o professor sempre em contato com o seu objeto de estudo e analisando seus aspectos, abrangendo a teoria à prática. Ainda, o autor afirma que “[...] A formação de um verdadeiro profissional - reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz - é um trabalho de muitos anos [...]” (LEFFA, 2008, p. 361). A formação inicial de professores serve como base para a qualificação dos docentes interligando a teoria à prática, como mencionado por Pimenta (1999):

[...] As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição das experiências dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer*. [...]. (Pimenta, 1999, p. 25 e 26).

Em relação a formação de professores de línguas estrangeiras, Leffa (2008, p. 354) afirma que abrange “o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.” Em alguns casos, a junção desses domínios não acontece pelo fato de que alguns alunos, ao entrarem no curso de Letras com habilitação em Inglês, não possuem um certo conhecimento sobre a língua e isso, como citado por Ialago e Duran (2008), é uma dificuldade para os formadores que vão atuar em sala de aula com eles fazendo uso da língua inglesa.

Outra dificuldade apontada pela autora é que, em algumas universidades, quando há dupla licenciatura, os professores de línguas estrangeiras são professores pedagogos que não possuem um bom domínio da língua e, dessa forma, “[...]esses profissionais discutem em suas aulas teorias de aprendizagem mais gerais, as quais são importantíssimas para a formação do docente, mas que nem sempre dão conta de questões específicas dos processos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.” (IALAGO; DURAN, 2008, p.62)

Dessa forma, os professores formadores precisam atuar em sala de aula levando em consideração a realidade de cada aluno e os conhecimentos que ele já tem, além de analisar a forma como ele interage em grupo, dentro da sala de aula, para que seja possível elaborar os procedimentos para a aula e obter um aprendizado satisfatório. Assim, será abordado neste trabalho a formação de um professor de língua inglesa.

2.3 Língua inglesa e a formação docente na graduação de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III

Em meio a um mundo cada vez mais marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelas ligações comerciais, políticas, culturais e econômicas, o aprendizado de línguas estrangeiras para facilitar a comunicação entre as pessoas é uma ferramenta fundamental. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil iniciou-se no século XIX. Mais adiante, já no século XX, durante a década de 1930, a partir da criação do Ministério de Educação e Saúde, as línguas francesa e inglesa faziam parte do ensino nas escolas. Paiva (2003) afirma que havia um maior interesse pela língua francesa, em que:

Apesar de as duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência. A preferência pelo francês passou a ser ameaçada com a chegada do cinema falado, na década de 20, quando a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura. (PAIVA, 2003, 53-84).

Ainda segundo Paiva (2003), o interesse pela língua inglesa se fortaleceu a partir da Segunda Guerra Mundial em que houve uma interação entre o Brasil e os Estados Unidos em relação aos seus aspectos econômicos e culturais.

No entanto, a LDB, criada em 1961, deixou a cargo dos Estados a decisão de incluir ou não as línguas estrangeiras no ensino básico mostrando, assim, que apesar de demonstrar a importância pela língua estrangeira, não havia o interesse de incluí-las por meio das políticas educacionais nas escolas. Alguns anos depois, o ensino de língua estrangeira, em especial a língua inglesa, tornou-se obrigatório no ensino médio.

Com a reformulação da LDB em 1996, a língua inglesa tornou-se obrigatória no ensino fundamental, como é apresentado em seu Art. 26, parágrafo 5: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” Com a inclusão da língua inglesa no ensino básico, os alunos passam a ter contato com o idioma, mas, mesmo assim, esse contato não é o suficiente para que os alunos desenvolvam as competências linguísticas e

comunicativas da língua inglesa, uma vez que o foco das aulas de inglês no ensino básico é voltado para o desenvolvimento de apenas uma habilidade da língua inglesa, a habilidade de leitura (*reading*). Além disso, as aulas de inglês ocorrem apenas 1 ou 2 vezes por semana, o que interfere no contato maior que o aluno deveria ter com a língua para que aprendesse. Assim, o aluno não tem suporte suficiente para desenvolver as competências da língua inglesa e isso influencia no processo de aprendizagem dele e, mais a frente, ao entrar em um curso do Ensino Superior, mais especificamente no curso de Letras-Inglês, a base que terá para seguir no curso será o pouco que aprendeu no ensino básico.

Existem inúmeras Instituições de Ensino Superior que contemplam cursos de Letras, na modalidade de licenciatura no Brasil, que formam profissionais para lecionarem. Ainda, os cursos de graduação de Letras possuem habilitações em outras línguas, por exemplo, habilitação em inglês, espanhol, libras, francês, etc.

O curso de Letras, na modalidade de licenciatura, assim como os outros cursos de licenciatura, possui carga horária de, no mínimo, 3.200 horas com a duração média de 4 anos divididos em 8 semestres de acordo com a resolução nº 2 do CNE (2015, p.11). Esse total de horas se divide em 400 horas de teoria e prática, 400 horas de estágio supervisionado, 200 horas de atividades em áreas do interesse do aluno e 2.200 horas para as atividades formativas.

Na Universidade Estadual da Paraíba, UEPB - campus III, situada na cidade de Guarabira - PB, o curso de Letras foi iniciado a partir da criação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira em 1970 conforme é detalhado no PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Letras-Inglês da UEPB. Atualmente, o curso de Letras no campus III é ofertado tanto para a habilitação de português como para a habilitação de inglês. O curso de Letras-Inglês é destinado para aqueles que pretendem se inserir no meio docente ministrando aulas de Língua Inglesa. Com isso, a proposta do PPC de Letras Inglês do campus III da UEPB refere-se ao desenvolvimento da Língua Inglesa através das disciplinas ministradas no curso que tem como propósito “atender às necessidades e demandas de um público que ingressará neste curso ciente da língua que escolheu, possibilitando, assim, uma melhor qualificação do futuro profissional dessa área.” (UEPB, PPC, 2016, p. 29) O curso contempla componentes curriculares específicos para a formação de um licenciando (básico comum), independentemente da sua área, como também disciplinas voltadas para o ensino da Língua Inglesa e sua Literatura (básico específico do curso) além das disciplinas específicas de estágio, TCC e complementar eletiva, como é possível observar nas seguintes tabelas disponíveis no projeto pedagógico do curso de Letras-Inglês, campus III, da UEPB:

Tabela 1 – Básico comum dos componentes curriculares do curso.

Básico Comum	
PED03216	DIDÁTICA
PED03001	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
LTP03014	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO
PED03051	LIBRAS
LTP03082	LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL I
LTP03089	LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL II
LTP03018	LINGUÍSTICA I
LTP03022	LINGUÍSTICA II
PED03217	METODOLOGIA CIENTÍFICA
PED03215	POLÍTICA EDUCACIONAL
PED03007	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA
PED03003	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
LTP03019	TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIAS I
LTP03021	TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIAS II

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês (2016, p. 41).

Tabela 2 – Básico específico do curso.

Básico Específico do Curso	
LTi03020	FONÉTICA DA LÍNGUA INGLESA I
LTi03034	FONÉTICA DA LÍNGUA INGLESA II
LTi03076	GÊNEROS DISCURSIVOS EM LÍNGUA INGLESA
LTi03074	HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA E ANGLO CULTURA I
LTi03075	HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA E ANGLO CULTURA II
LTi03016	LÍNGUA INGLESA I
LTi03017	LÍNGUA INGLESA II
LTi03019	LÍNGUA INGLESA III
LTi03028	LÍNGUA INGLESA IV
LTi03036	LÍNGUA INGLESA V
LTi03042	LÍNGUA INGLESA VI
LTi03050	LITERATURA AFRO-AMERICANA

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês (2016, p. 41)

Tabela 3 – Básico Específico do Curso

LT103022	LITERATURA INGLESA I
LT103033	LITERATURA INGLESA II
LT103038	LITERATURA INGLESA III
LT103043	LITERATURA INGLESA IV
LT103044	LITERATURA NORTE AMERICANA II
LT103037	LITERATURA NORTE-AMERICANA I
LT103048	LITERATURA NORTE-AMERICANA III
LT103025	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I
LT103027	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II
LT103039	PESQUISA APLICADA À LÍNGUA E LITERATURA
LT103021	REDAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA I
LT103031	REDAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA II
LT103046	TEORIA E PRÁTICA DE TRADUÇÃO EM LÍNGUA
LT103051	TEORIA E PRÁTICA DE TRADUÇÃO EM LÍNGUA

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês (2016, p. 42).

Tabela 4 – Componentes curriculares do básico específico de estágio e de TCC.

Básico Específico de Estágio	
LT103041	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
LT103045	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II
LT103049	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
Básico Específico de TCC	
LT103071	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCCI
LT103072	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCCII

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês (2016, p. 42).

Tabela 5 – Componentes curriculares que fazem parte do complementar eletivo.

Complementar Eletivo	
LTi03055	ANÁLISE DO DISCURSO
LTi03060	CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA I
LTi03061	CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA II
LTi03062	INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA
LTi03056	INTRODUÇÃO À PRAGMÁTICA
LTi03052	INTRODUÇÃO À PSICOLINGÜÍSTICA
LTi03053	INTRODUÇÃO À SOCIOLINGÜÍSTICA
LTi03059	LITERATURA COMPARADA
LTi03063	LITERATURA E CINEMA
LTi03058	LITERATURA E ESCRITURA FEMININA EM LÍNGUA
LTi03057	LITERATURA PÓS-COLONIAL
LTi03054	TEORIA E PRÁTICA DE LEITURA

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês (2016, p. 42 e 43).

Mesmo ciente de sua escolha em relação ao curso de Letras-Inglês, parte dos alunos entram no curso apenas com o conhecimento básico que aprenderam no ensino fundamental e médio nas escolas em que o ensino da LI não contemplava todas as suas questões linguísticas e culturais. Desse modo, ao ter acesso às disciplinas específicas da LI na graduação, esses alunos tendem a ter dificuldades no decorrer das aulas por não terem o domínio necessário da língua. Além disso, a carga horária das disciplinas de LI na graduação é baixa, apenas uma vez por semana, fazendo com que o aluno tenha pouco acesso em sala de aula voltado para o ensino-aprendizado de LI e de suas habilidades.

2.4 Habilidades comunicativas em língua inglesa

A partir dos trabalhos do teórico Noam Chomsky, na década de 1950, foi introduzida a linguística gerativista em contraposição ao modelo behaviorista sobre os conceitos de linguagem (KENNEDY, 2008). Essa teoria define que a linguagem é uma capacidade inata, ou seja, o indivíduo já nasce com a capacidade de falar e entender uma língua. Dessa forma, o gerativismo dá ênfase no falante através da sua competência e do desempenho.

O termo competência, de acordo com o dicionário online Michaelis, significa, em termos linguísticos, o “conhecimento linguístico inconsciente que torna um indivíduo capaz de compreender e construir um número infinito de frases em sua língua [...]”.

(COMPETÊNCIA, 2021). Percebe-se, então, que esta definição de competência está relacionada à competência linguística abordada por Chomsky.

Em seu trabalho “*Aspectos da teoria da sintaxe*”, escrito em 1965, Chomsky mostra a distinção entre competência e desempenho.

A teoria linguística tem antes de mais como objecto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos). [...]. (CHOMSKY, 1965 p. 83):

Em outras palavras, o desempenho é o uso imperfeito da língua e não representa diretamente a competência linguística enquanto a competência linguística é o “conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua” (KENEDY, 2008, p. 133).

Assim, Chomsky deu mais ênfase à competência, deixando os estudos sobre o desempenho mais de lado. Em consequência, outros autores iniciaram estudos sobre esses conceitos.

Dell Hymes, sociolinguista, relaciona o sociocultural ao termo competência. Hymes (1979) apresenta uma visão mais ampla sobre a competência analisada por Chomsky mostrando que, além da competência linguística, o falante precisa fazer uso da gramática apropriadamente, levando em consideração o ambiente em que está inserido e que considera competência como “um termo mais geral para as capacidades de uma pessoa”¹. (HYMES, 1979, p. 64, tradução nossa²)

Para ele, o falante não deve apenas conhecer sua língua e sua gramática e, sim, ser capaz de desenvolver esse conhecimento adequadamente nos mais variados contextos de comunicação. Assim, Hymes fundamenta seus estudos através da competência comunicativa em que “depende tanto do conhecimento tácito como da habilidade de usá-lo.”³ (HYMES, 1979, p. 64,). Desse modo, Hymes mostra a junção dos dois termos, competência e desempenho, separados por Chomsky.

Além disso, Hymes (1979) sugere 4 formas de caracterizar a competência comunicativa: inicialmente, se um enunciado é formalmente possível, ou seja, atende ao uso

¹ “as the most general term for the capabilities of a person.”

² Todas as traduções presentes neste trabalho foram realizadas pela autora.

³ “[...] dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use.”

da gramática; em seguida, se é viável; logo após, se é apropriado, levando em consideração o contexto em que é usado e, por fim, se é executado e seus efeitos.

Isto posto, a competência comunicativa desenvolvida pelo falante mostra que ele consegue se adequar aos diferentes contextos e culturas em que é inserido e se comunicar adequadamente nesses momentos. Sobre a competência de um falante, Padilha argumenta que “[...] engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes de características socioculturais.” (PADILHA, 2013, p. 2).

Oliveira (2007) aborda o conceito de competência comunicativa e, assim como Hymes, mostra que para ser competente em uma língua estrangeira, é preciso saber mais do que a parte gramatical da língua. Segundo Oliveira (2007, p. 72):

Adotar-se o conceito de competência comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras tem implicações muito mais positivas. Afinal, o professor sabe que os estudantes não devem se limitar ao estudo das estruturas gramaticais, apesar de os estudantes precisarem ter conhecimento gramatical também. [...] O professor vai incluir no seu planejamento atividades que ajudem os estudantes a desenvolverem suas competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.

Essas competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica comentadas por Oliveira foram desenvolvidas por Michael Canale e Merrill Swain (1980) para melhor definir a competência comunicativa, integrando o conhecimento que o falante tem sobre a língua e as habilidades que ele irá desenvolver através desse conhecimento.

Canale e Swain (1980) utilizam o termo ‘competência comunicativa’ para se referirem a interação entre a competência gramatical e a competência sociolinguística, relacionando conhecimento e habilidades e trazendo o conceito para um contexto de ensino-aprendizagem de uma outra língua. Inicialmente, Canale e Swain definiram apenas 3 competências principais que compõem a competência comunicativa (competências gramatical, sociolinguística e estratégica) e, mais adiante, acrescentou-se a competência discursiva.

A competência gramatical relaciona-se ao conhecimento que o falante possui em relação as regras gramaticais da língua (incluindo sua morfologia, fonética, sintaxe e outros aspectos gramaticais) e o seu uso, ou seja, a utilização das habilidades proveniente do conhecimento obtido.

A competência sociolinguística envolve as regras socioculturais do uso e as regras de discurso. Canale e Swain (1980) afirmam que o “conhecimento dessas regras será crucial para a interpretação de enunciados voltados para o sentido social, particularmente quando há

um baixo nível de transparência entre o sentido literal do enunciado e a intenção do falante”⁴ (CANALE; SWAIN, 1980, p. 30). Dessa maneira, a competência sociolinguística demonstra o conhecimento e a habilidade do falante de se comunicar adequadamente levando em consideração os fatores sociais e o contexto em que está inserido.

A próxima competência abordada pelos autores é a competência estratégica em que o falante produzirá estratégias de comunicações verbais e não-verbais que podem ser utilizadas para compensar alguma falha de uma das outras competências.

A competência discursiva se refere ao conhecimento que o falante tem de organizar nos textos as formas gramaticais, orais ou escritas, de forma que faça sentido, ou seja, que possua coesão e coerência.

Dessa forma, percebe-se que os autores abordam diferentes competências que constituem a competência comunicativa e que essas competências interagem entre elas. Ainda, mostra que o falante combina o conhecimento que dispõe sobre a língua e as habilidades que ele coloca em prática.

Em relação as habilidades, é comum ouvir sobre elas durante o aprendizado de uma segunda língua ou uma língua estrangeira⁵. A partir do desenvolvimento dessas habilidades, o falante compreende melhor as questões da língua e alcança um maior domínio sobre ela. No desenvolvimento de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, essas 4 habilidades ajudam o falante a se comunicar com outras pessoas e, assim, ele se torna comunicativamente competente quando ele se comunica de forma adequada. Essas habilidades, como já mencionadas em outro tópico, são: ler, ouvir, escrever e falar (*reading, listening, writing and speaking*).

Brown (2007) mostra que essas habilidades estão divididas em dois grupos. As habilidades de fala e escrita estão situadas em uma performance produtiva enquanto as habilidades de leitura e escuta estão voltadas para uma performance receptiva. O foco deste trabalho estará voltado para a habilidade da fala (*speaking*).

A habilidade de *speaking* é considerada uma habilidade produtiva em que é preciso haver a comunicação entre duas ou mais pessoas para que ela ocorra. Sobre esta questão, Harmer (2007, p. 343) afirma que “[...] Falantes da Língua Inglesa – especialmente quando é

⁴ “Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker’s intention. [...]”

⁵ Para Leffa (1988) o termo ‘segunda língua’ se refere a língua que é tanto estudada em sala de aula como utilizada fora dela para a comunicação entre a população enquanto ‘língua estrangeira’ é desenvolvida apenas em sala de aula.

uma segunda língua – terão que ser capazes de falar em uma variedade de gêneros e situações [...]”⁶. Portanto, para um falante não-nativo da língua inglesa, é imprescindível praticá-la, possibilitando a interação em LI em diferentes situações e sendo possível compreendê-las.

Ainda, Harmer (2007) acredita que há três (3) razões para os alunos treinarem a habilidade de fala em LI em sala de aula: A primeira razão é que as atividades de conversação podem propiciar aos alunos a prática de uma conversa real em língua inglesa através do ambiente seguro da sala de aula; a segunda razão está voltada para o fato de que, durante a prática de conversação, tanto o aluno quanto o professor poderão analisar como está o desempenho do aluno e em quais pontos ele está desenvolvendo as habilidades da língua e em quais pode melhorar; por fim, a terceira razão identifica que quanto mais os alunos praticarem os elementos linguísticos da LI, mais automaticamente eles poderão utilizar esses elementos em outro momento.

Levando em consideração as três razões citadas por Harmer para treinar o *speaking*, o resultado, de acordo com o autor, ocorrerá progressivamente, ao passo que “[...]gradualmente, estudantes tornam-se usuários autônomos da língua. Isso significa que eles serão capazes de utilizar palavras e frases fluentemente sem precisar pensar conscientemente.”⁷ (HARMER, 2007, p. 123)

O ensino das habilidades de *speaking* e *listening* não é tão presente na realidade dos alunos de algumas escolas do ensino básico, impossibilitando o desenvolvimento das 4 habilidades, pois o ensino da língua inglesa está mais centrado na habilidade de *Reading* devido as condições da sala de aula nas escolas públicas como apresentado nos PCN (1998, p. 21):

Deve-se considerar também 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.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Ao sair do ensino médio e adentrar no meio acadêmico e mais especificamente, no curso de Letras-Inglês, é comum que o graduando apresente dificuldade ao desenvolver

⁶ “[...] Speakers of English – especially where it is a second language – will have to be able to speak in a range of different genres and situations [...]”

⁷ “[...] students gradually become autonomous language users. This means that they will be able to use words and phrases fluently without very much conscious thought.”

habilidade *speaking*, pois essa habilidade em geral necessita de mais tempo de prática em sala de aula. Para isso, a grade curricular do curso de Letras-Inglês necessita de componentes curriculares que contribuam para essa questão.

Na UEPB, conforme apresentado na tabela dos componentes curriculares do curso elaborada pelo PPC de Letras-Inglês (conferir tabelas de 1 a 5), a grade curricular inclui disciplinas voltadas para o ensino da gramática da língua inglesa e outras sobre sua literatura. Além disso, há disciplinas voltadas para a prática específica da habilidade de *speaking*, como é o caso das disciplinas de Conversação I e II. As disciplinas de Conversação, por exemplo, contribuem para que os alunos exercitem a fala em língua inglesa uns com os outros tornando-se, assim, mais fácil o uso da LI a partir da mediação do professor. Logo, Brown (2007, p. 267) afirma que “[...] os objetivos e as técnicas para ensinar conversação são diversas e dependem dos alunos, do professor e do contexto em que está a sala de aula. [...]”⁸ Já nas disciplinas voltadas para a gramática da Língua Inglesa, as 4 habilidades serão trabalhadas de acordo com as metodologias usadas por cada professor. Sobre o papel do professor em relação aos momentos em sala de aula voltados para a conversação, Brown (2007, p. 269) reconhece que “[...] é de promover um ambiente caloroso e acolhedor que incentive os alunos a falarem [...]”⁹.

Assim, os professores, em sala de aula, que medeiam essa interação entre a habilidade e os alunos, fazem uso das ferramentas e tecnologias que conhecem e que acreditam que podem auxiliar no desenvolvimento da habilidade de *speaking*.

⁸ “[...] The goals and the techniques for teaching conversation are extremely diverse, depending on the student, teacher, and overall context of the class. [...]”

⁹ “[...] is to provide the kind of warm, embrace climate that encourages students to speak [...]”

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa apoia-se em uma abordagem qualitativa, que se preocupa com a descrição e análise do tema abordado, e quantitativa, que procura coletar os dados de determinado tema para tirar suas conclusões. Propomos investigar a percepção do docente universitário de Língua Inglesa em relação ao ensino de *speaking* durante suas aulas em curso de licenciatura em letras-inglês. Para tanto, levantamos uma discussão baseada nas respostas obtidas em questionário aplicado aos docentes no contexto já mencionado neste trabalho.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa se importa com “[...] o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” enquanto a quantitativa “tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLIT, BECKER E HUNGLER 2004, p. 201 *apud.* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33).

Assim, esta pesquisa é denominada como estudo de caso e tem como intuito alcançar os objetivos propostos neste trabalho através de uma pesquisa exploratória e com caráter bibliográfico. Dessa forma, autores como Canale e Swain (1980), Paiva (2003), Harmer (2007) e Brown (2007) são abordados no decorrer da escrita.

Um questionário foi aplicado pela plataforma do *google forms*¹⁰, contendo 7 perguntas destinadas a 8 professores que lecionam Língua Inglesa no Ensino Superior no curso de Letras – Inglês da UEPB. Neste questionário, os professores responderam sobre como eles trabalham a habilidade de *speaking* na sala de aula do Ensino Superior com seus alunos e quais recursos e instrumentos eles utilizam para que os alunos pratiquem essa habilidade, levando em consideração os diferentes progressos de aprendizado e os diferentes níveis de inglês em que os alunos se encontram.

O questionário, objetivando compreender a aplicação e o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em sala com os futuros professores de inglês, consiste em 5 perguntas de múltipla escolha (os docentes podem escolher mais de uma opção de resposta) e apenas 2 perguntas discursivas. Dentre as perguntas, os professores puderam informar há quanto tempo eles lecionam inglês no Ensino Superior. Ainda, foi utilizado para análise do questionário os gráficos formulados pelo próprio *google forms*.

¹⁰ Ferramenta de gerenciamento de pesquisas criada pelo Google em que é possível elaborar questionários e formulários virtualmente.

O *google forms* foi utilizado nesta pesquisa como meio de coletar as informações dos professores de forma virtual, uma vez que esta pesquisa se desenvolve no mesmo período que a pandemia da COVID-19, em que o distanciamento social é um importante aliado para reduzir a transmissão do vírus e em que as aulas acontecem remotamente.

A pesquisa encontra-se dividida em 7 etapas realizadas no período de janeiro a outubro de 2021. Nos primeiros dois meses, janeiro e fevereiro, foi realizada a seleção definitiva do tema da pesquisa; em seguida, entre janeiro e abril, o levantamento bibliográfico foi realizado e, ainda neste período, foi concluída a leitura e fichamento dos textos teóricos que compõem o trabalho incluindo mais dois meses – maio e junho - para esta atividade; O levantamento dos dados e as análises dele ocorreram entre maio e agosto de 2021 enquanto a escrita da pesquisa foi desenvolvida em um período de 6 meses, de março à agosto de 2021 e seguida pela apresentação final do trabalho, correção e posterior entrega do trabalho que aconteceu nos meses de setembro e outubro de 2021.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar como ocorre o ensino-aprendizagem da habilidade de *speaking* no Ensino Superior, foi realizado um questionário para os docentes que lecionam Língua Inglesa no curso de Letras-Inglês. Quadros e Mortimer afirmam que analisar as aulas no Ensino Superior:

constitui tarefa importante para o entendimento do que se passa com o sujeito professor: como ele organiza o seu próprio trabalho, como dá suporte ao processo de significação, como as interações são produzidas nesse espaço/tempo de sala de aula, e como os diferentes tipos de discurso auxiliam na aprendizagem. (QUADROS; MORTIMER, 2014, on-line)

As perguntas realizadas no questionário enfatizaram questões sobre como os professores percebem e trabalham o *speaking* em sala de aula. Gil (2008, p. 121) define questionário como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos[...]”.

Essas informações que são obtidas através do questionário servem para entender como esses professores podem aplicar atividades/procedimentos em turmas com diferentes graus de domínio do *speaking* e como contribuir para que seja possível ocorrer o desenvolvimento da habilidade. Assim, a partir do ponto de vista docente, será compreendido o desenvolvimento da habilidade em sala.

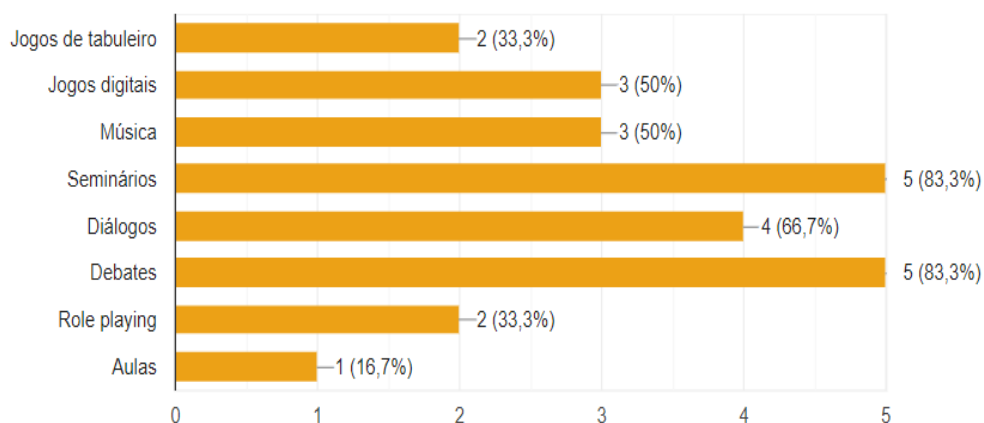
O questionário, contendo 7 perguntas, foi elaborado na plataforma do *google forms* e enviado para 8 professores que fazem parte do quadro de professores do curso de Letras-Inglês, campus III, da UEPB. Foi possível obter respostas de apenas 6 docentes. Dentre esses 6 professores que responderam ao questionário, 2 lecionam no Ensino Superior há mais de 10 anos enquanto os outros 4 professores lecionam no Ensino Superior entre 3 meses a 8 anos.

Inicialmente foi indagado aos professores quais recursos eles utilizam em suas aulas para despertar o interesse dos alunos na prática do *speaking*, conforme é possível observar no gráfico abaixo formulado pelo *google forms*:

Gráfico 1 – pergunta 1 do questionário

1. Quais recursos você utiliza em sala de aula para despertar o interesse dos alunos na prática do speaking?

6 respostas



Fonte: *google forms*

Dentre as opções mais selecionadas pelos professores estão os recursos de seminários e debates, ambos escolhidos por 5 professores.

Costa e Baltar (2009), conforme citados por Paz, Nascimento e Silva (2016, p. 2) afirmam que o seminário “[...] é uma ação de linguagem que provoca o exercício da crítica, da defesa do ponto de vista sobre algo, desenvolvendo, desta forma, a competência discursiva dos estudantes, tanto na oralidade como na escrita.”

Ainda, o debate, geralmente mediado pelo professor, contribui para que os alunos externalizem suas opiniões sobre os temas discutidos e como eles poderão explanar o tema com suas próprias palavras.

Levando em consideração a habilidade de *speaking*, é possível perceber que os recursos mais escolhidos pelos professores para despertar o interesse dos alunos para o *speaking* são aqueles em que os alunos precisam fazer uso da oralidade, ou seja, durante as atividades realizadas a partir dos seminários, diálogos e debates, os alunos poderão praticar a habilidade de *speaking*.

Esses são bons recursos para desenvolver a habilidade, porém, é preciso analisar o perfil dos alunos pois alguns não se sentem seguros para falar em público em outra língua mesmo com a ajuda do professor. Assim, ao utilizar esses recursos, os professores precisam se atentar a, por exemplo, despertar o interesse dos alunos sobre os temas para que eles se sintam mais confortáveis para falar.

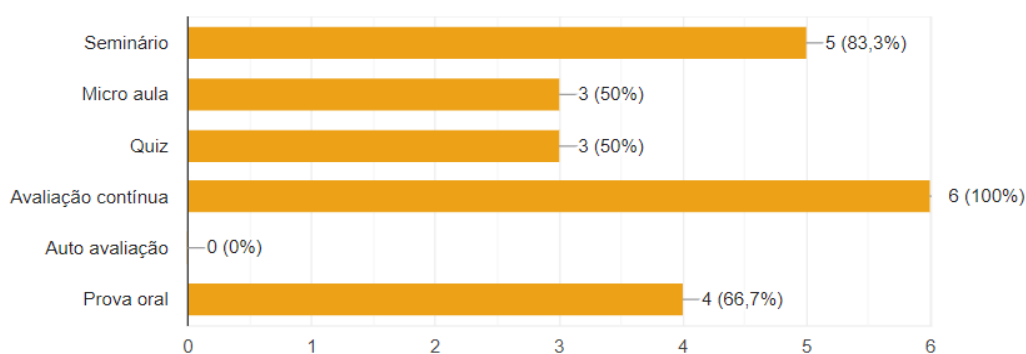
Durante o processo de ensino-aprendizagem, é essencial utilizar recursos de avaliação para observar o progresso dos alunos. Através da avaliação, o aluno pode verificar como está o seu desenvolvimento e os professores analisam se foi possível atingir os objetivos propostos. Há diversas formas de avaliação e elas contribuem positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Para Rodrigues, Rocha e Gonçalves (2011, p. 8), a avaliação precisa ser observada como “um processo dinâmico e contínuo para tomada de consciência, para mudar quando necessário, objetivando reverter, reconsiderar, redimensionar a ação e sua direção servindo, assim, como um diagnóstico auxiliar no planejamento das aulas.”

Sendo assim, a seguinte pergunta do questionário está voltada para a avaliação. Perguntou-se aos professores quais recursos eles utilizam para avaliar a habilidade de *speaking* dos alunos, conforme observa-se na imagem 2:

Gráfico 2 – Pergunta 2 do questionário

2. Quais recursos você utilizada em suas aulas para avaliar a habilidade de *speaking* dos alunos?

6 respostas



Fonte: *google forms*

A partir do gráfico, constata-se que os 6 professores que responderam ao questionário, ou seja, 100% dos participantes, utilizam a avaliação contínua para avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação à habilidade de *speaking*. A avaliação contínua é uma das formas de avaliação em que, neste caso, o aluno é observado de modo constante, mostrando diferentes aspectos do seu aprendizado, além de o professor acompanhar o progresso dos alunos e do *speaking* uma vez que os alunos estarão se desenvolvendo comunicativamente, ou seja, essa avaliação está focada no processo de aprendizagem. Fonseca e Lopes (2018, p. 129) afirmam que a avaliação contínua:

nada mais é do que um tipo de avaliação que ocorre durante o processo de instrução do aluno e fornece informações ao professor para que o mesmo identifique e conserte as suas falhas e as falhas dos alunos, além de permitir a modificação da instrução dada caso a mesma seja a ideal para o atendimento individual das demandas discentes.

Assim, através da avaliação contínua, o professor coleta as informações que precisa para compreender o seu progresso e do aluno.

Além da avaliação contínua, os professores fazem uso de recursos como seminários, quizzes, provas orais e micro aulas como formas de avaliar seus alunos.

Além da avaliação, o planejamento de aulas é outro ponto importante no ambiente educacional. Sobre o planejamento das aulas, Harmer (2007) reconhece que é preciso conter uma combinação de coerência e variedade. As atividades planejadas pelo professor devem ter uma harmonia entre elas para garantir um bom desempenho dos alunos, porém, também precisa haver diferentes formas de trabalhar essas atividades propostas para que os alunos tenham interesse em realizá-las. Assim, “o compromisso ideal é, então, planejar uma aula que possua coerência, mas que, no entanto, permita que os alunos façam diferentes coisas conforme o seu progresso.”¹¹ (HARMER, 2007, p. 158).

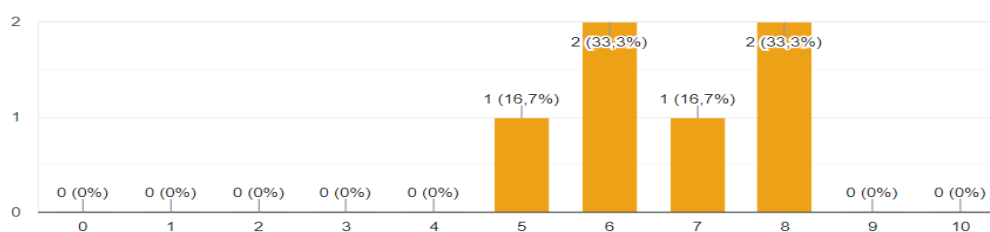
Assim, o professor precisa abranger em seus planos de aula atividades que auxiliem os alunos a se sentirem confortáveis e motivados para continuar e aprender mais e terem autonomia para se comunicarem. Além disso, reafirma a fala de Oliveira (2007) de que o docente precisa incluir em seus planejamentos procedimentos e atividades que ajudem os alunos a desenvolverem suas competências.

Dessa forma, foi perguntado aos professores como eles avaliam, em uma escala de 0 a 10 (0 para péssimo e 10 para excelente), o desenvolvimento dos alunos a partir dos seus planos de aulas preparados para uma aula voltada para o *speaking*.

Gráfico 3 – Pergunta 3 do questionário

3. Em uma escala de 0 a 10, como você avalia o desenvolvimento dos alunos a partir do seu plano de aula elaborado para uma aula de speaking?

6 respostas



¹¹ “The ideal compromise, then, is to plan a lesson that has an internal coherence but which nevertheless allows students to do different things as it progresses.”

Fonte: *google forms*

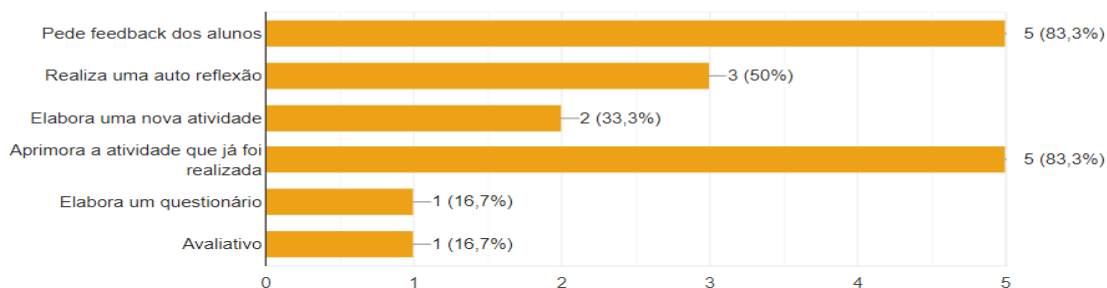
De acordo com o gráfico, observa-se que as notas dadas pelos professores estão entre 5 e 8, ou seja, há um efeito do planejamento das atividades nos alunos e no desenvolvimento da habilidade de *speaking*. Esse efeito não chega a ser excelente (nota 10), então, sabendo que as aulas voltadas para este fim ocorrem durante um ou dois dias da semana e por poucas horas, isso mostra que mesmo ocorrendo o desenvolvimento do *speaking* em sala de aula, os alunos precisam ter a autonomia e a determinação de procurar se desenvolver comunicativamente além da sala de aula, seja por meio próprio ou através de cursos de extensão que irão contribuir para seu desempenho e desenvolvimento das competências comunicativas abordadas por Canale e Swain (1980), uma vez que essas competências os ajudarão a utilizar e compreender diferentes enunciados da língua e em diferentes situações reais.

Além disso, é importante o professor analisar como as atividades foram desenvolvidas e suas consequências para que seja possível elaborar as atividades seguintes e focar no progresso dos alunos (HARMER, 2007). Dessa forma, foi questionado aos docentes quais são os procedimentos utilizados por eles na finalização de uma atividade direcionada para o *speaking* com a intenção de analisar o efeito da atividade nos alunos. Os professores puderam escolher mais de uma alternativa para assinalar.

Gráfico 4 – Pergunta 4 do questionário

4. Quais procedimentos você adota na finalização de uma atividade direcionada para o *speaking* para analisar o efeito da atividade nos alunos?

6 respostas



Fonte: *google forms*

Dentre as alternativas, 5 dos 6 professores escolheram as opções de pedir feedback aos alunos e aperfeiçoar a atividade que foi realizada; 3 professores também selecionaram ‘auto reflexão’ enquanto 2 optaram por elaborar uma nova atividade; ainda, 1 professor optou por elaborar um questionário enquanto outro respondeu ‘avaliativo’.

As alternativas mais obtidas, como já exposto, foram o feedback e o aperfeiçoamento da atividade. Sobre o feedback, Harmer (2007) acredita que seja um dos recursos importantes para avaliar o desenvolvimento da atividade realizada uma vez que os alunos podem opinar sobre as atividades. Assim, o feedback gera uma reflexão importante para o aprendizado em que os alunos poderão avaliar os pontos negativos e positivos e quais mudanças podem ser feitas.

Para aprimorar as atividades que já foram desenvolvidas, o professor precisa analisar se e como ocorreu o desempenho dessa atividade com os alunos e quais modificações precisa fazer para que, da próxima vez, essa atividade atinja seus objetivos e esteja adequada para os alunos.

Dessa forma, o professor precisa levar em consideração as diferenças de aprendizado entre os alunos e suas diferentes realidades e vivências. Cada aluno é um ser único e possui o seu próprio tempo para aprender. Em turmas heterogêneas, é perceptível a diferença de aprendizado entre os alunos. Alguns conseguem um desempenho melhor mais rapidamente e outros levam mais tempo para alcançarem um progresso e um bom domínio e segurança da LI, além de demonstrar algumas dificuldades nas aulas.

Assim, os professores responderam como eles trabalham com os alunos que apresentam dificuldades na prática do *speaking*.

Dentre as 5 respostas obtidas, os professores tentam auxiliar esses alunos para que eles não sejam deixados de lado e se sintam confiantes para praticar o *speaking*, de acordo com o que se pode observar nas respostas:

- Professor 1: Auxílio na construção das sentenças; sugestão de praticar atividade de *listening and practice*.

- Professor 2: Realização de uma atividade individual. Em muitos casos, os alunos não sentem segurança para falar em público.

- Professor 3: Tento nivelar o vocabulário para cada aluno. Além disso, se a comunicação básica se torna inviável pratico a técnica de definir um termo ou uma palavra que o aluno não entenda para facilitar a comunicação. Também faço uso dos exemplos do dia a dia e da inferência.

- Professor 4: Procuo auxiliar de modo qualitativo

- Professor 5: Orientações para a prática da habilidade.

Isto posto, essas alternativas realizadas pelos professores contribuem para que aqueles alunos que possuem alguma dificuldade no aprendizado do *speaking* tenham a possibilidade

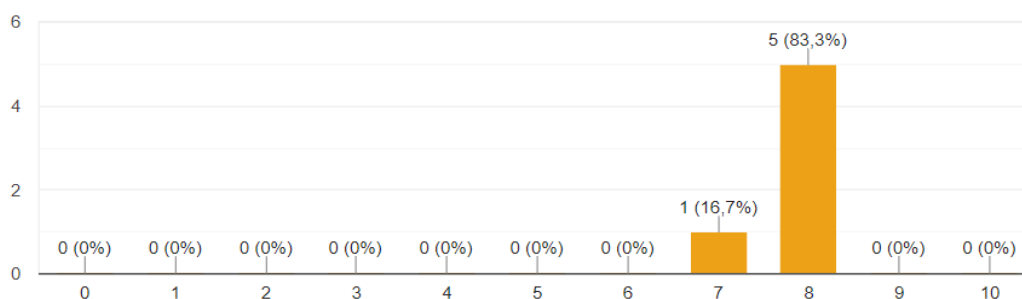
de praticar e desenvolver essa habilidade com mais facilidade para compreendê-la contribuindo, dessa forma, para seu aprendizado em sala.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor tem papel essencial para o desenvolver do aluno. Ele, de certa forma, influencia na formação e serve como mediador da aprendizagem, incentivando também o aluno a se sentir mais motivado e focado para aprender. Logo, os participantes desta pesquisa avaliaram o quanto eles contribuem para a formação de seus alunos em que 5 dos 6 professores deram uma nota 8 para sua contribuição na formação inicial dos alunos enquanto 1 professor atribuiu nota 7 para sua contribuição.

Gráfico 5 – Pergunta 6 do questionário

6. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você imagina que contribui para a formação inicial do graduando de Letras-Inglês?

6 respostas



Fonte: *google forms*

De acordo com Brown (2007), e já mencionado neste trabalho, o papel desempenhado pelo docente é de propiciar um ambiente que incentive os alunos a falarem. Dessa forma, a nota 08 atribuída por 5 dos 6 professores mostra que eles compreendem que, apesar de contribuir para a formação inicial dos graduandos, ainda há mais que pode ser feito para que o processo de ensino-aprendizagem de LI do estudante ocorra de forma adequada e, assim, fazendo com que o professor dê uma nota 10 a si mesmo.

Assim, os resultados obtidos pelos professores através do questionário mostram a relação construída entre os professores e seus alunos e com o processo de aprendizado deles, tentando ao máximo colaborar de forma significativa para a formação inicial dos alunos através de suas atividades e procedimentos em sala e desempenhando papel essencial para o desenvolvimento dos alunos e da habilidade de *speaking*. Isto posto, a formação inicial desempenha papel fundamental na prática docente que abrange teoria e prática, conforme aborda Leffa (2008).

Ainda, resulta positivamente a suposição em que o *speaking* praticado em sala de aula contribui para o desenvolvimento comunicativo do aluno uma vez que os docentes elaboram atividades com essa finalidade e que eles, a partir do seu papel em sala de aula, contribuem para a formação dos futuros docentes de língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de analisar o processo de ensino-aprendizagem da habilidade de *speaking* no curso de Letras-Inglês, no Campus III da UEPB, investigando do ponto de vista do professor universitário e objetivando também observar como esse professor percebe sua participação e sua prática docente em sala de aula visando contribuir no desenvolvimento do *speaking* no curso de Letras-Inglês, em turmas heterogêneas. Assim, buscamos compreender como o professor observa e avalia os processos e metodologias utilizados por ele e focados para o ensino de *speaking*.

O *speaking* é uma habilidade essencial da língua inglesa para que o falante se torne comunicativamente ativo e que é, ao mesmo tempo, tão pouco praticada e explorada em sala de aula, por inúmeros motivos, quer seja falta de tempo, planejamento adequado das aulas, nível de domínio de idioma do professor da turma, entre outros. A fluência na língua se desenvolve por meio de prática da mesma, por isso torna-se necessário explorar durante a formação, o aprendizado da língua e aplicá-lo em situações reais de comunicação que pode acontecer muitas vezes através da prática docente realizada nos estágios supervisionados que contribuem com as experiências docentes e com o desenvolvimento e formação profissional.

As indagações presentes neste trabalho são confirmadas mostrando as dificuldades e desafios presentes no ensino de *speaking* ao considerar os diferentes conhecimentos que os alunos possuem sobre a língua inglesa e que seu desempenho comunicativo é desenvolvido através do aprendizado da habilidade de *speaking*. Além disso, reafirma o pensamento de que os professores constituem papel essencial para esse desempenho e apresentam aos alunos instrumentos e metodologias que eles possuem para auxiliar no desenvolvimento do *speaking*.

Com os resultados obtidos no questionário, é possível observar como os professores universitários trabalham em sala de aula visando o ensino-aprendizagem da LI. A partir dele, percebemos que os professores fazem uso de procedimentos, atividades e avaliações que favorecem o desenvolvimento do *speaking* de forma constante e dinâmica e que auxilia a minimizar os diferentes níveis de domínios da língua entre os alunos ao demonstrarem dificuldades. Além disso, mostra como eles analisam seus próprios planos de aula como também suas autoavaliações ao considerar suas contribuições na formação inicial dos graduandos demonstrando não uma forte, porém, existente e significativa colaboração no processo de ensino-aprendizagem do *speaking*.

Isto posto, o questionário resulta na visão do professor em relação a sua prática docente no desenvolvimento do *speaking* em sala de aula em que, por exemplo, as opções de

feedback e de aperfeiçoar uma atividade, conforme mostrado no gráfico 4 e escolhidas por 5 dos 6 professores, são passos importantes para a conclusão de uma atividade visando compreender como essa atividade afetou na habilidade de *speaking* os alunos e, ainda, mostra o empenho e consideração pelos alunos que precisam de mais auxílio para desenvolver a habilidade de *speaking* ao preparar atividades e procedimentos com esse intuito para que os alunos se sintam mais confiantes e seguros para aprender e não se sintam excluídos diminuindo, assim, suas dificuldades de aprendizagem, conforme analisado nas respostas da pergunta 5 do questionário.

Aprender uma língua é estar sempre em contato com ela e seu mundo, logo o aprendizado da habilidade de *speaking* contribui para compreender a língua inglesa em diferentes dimensões. Dessa forma, trouxemos o olhar docente, presente no Ensino Superior e tão pouco explorado, voltado para o ensino da habilidade de *speaking* e sua visão sobre o desenvolvimento dessa habilidade oral. Ainda, torna-se nítido a necessidade de explorar mais essa habilidade nas aulas visto que cada aluno possui sua própria forma de aprender e há variados níveis de domínio da língua. Assim, demanda-se mais prática e mais horas de aprendizado concentradas no ensino-aprendizagem do *speaking* visando ainda mais o aprimoramento dos formandos e a prática docente, além de mais recursos disponíveis para o professor incluir em suas aulas.

Nosso intuito é que esta pesquisa provoque uma reflexão em relação às práticas docentes no Ensino Superior para contribuir no processo de ensino-aprendizagem da habilidade de *speaking*, compreendendo e trabalhando de forma a explorar as competências comunicativas dos alunos, tornando-os capazes de se comunicarem em língua inglesa em diferentes contextos e ambientes.

Por fim, esperamos que esta pesquisa abra espaço para reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da LI e da habilidade de *speaking* no Ensino Superior bem como sobre sua importância e a necessidade de se explorar efetivamente a língua inglesa no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 13868/2019.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira, **Brasília**, 1998.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3rd ed. NY: Pearson Longman, 2007.

CANALE, M; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, 1, 1980.

CES - Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 492, de 3 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 3 abr. 2001

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

COMPETÊNCIA. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

Disponível em: <

<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=ZpP2#:~:text=1%20Aptid%C3%A3o%20que%20um%20indiv%C3%ADduo,4%20Conjunto%20de%20conhecimentos.>> Acesso em: 05 jul. 2021.

CONSELHO Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 03 abr. 2021.

FONSECA, Ubaldo de Jesus; LOPES, Mário Marcos. **Avaliação Contínua da Aprendizagem como Indicador da Qualidade Educacional**. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.12, N. N. 41, p. p.124-138, 2018 Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1186/1761>> Acesso em: 14 de julho de 2021.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Organizado por (GERHARDT, Tatiana E. e SILVEIRA, Denise T). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

HARMER, J. **How to teach English**. 2º ed. Pearson Education Limited, 2007.

HINKEL, Eli. **Current Perspectives on Teaching the Four Skills**. Seattle, 2006.

HYMES, D. H. On communicative competence. In. BRUMFIT, C. J; JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: OUP, 1979.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. **Formação de professores de inglês no Brasil**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In **Manual de linguística**. MARTELOTTA, Mario Eduardo. São Paulo: Contexto. 2008

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org). **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. 2º ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras**. Sitientibus, Feira de Santana, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Magalhães de. **Inglês instrumental em cursos técnicos: as quatro habilidades** / Sandra Magalhães de Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, M. S. A. (Org.). A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Unesco, 2002.

PADILHA, Emanuele C. **Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências**. Linguagens & Cidadania, v. 15, jan./dez., 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22825/13484>> Acesso em: 05 jul. 2021.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53 - 84 Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> Acesso em: 01 abr. 2021

PAZ, Erica de Carvalho; NASCIMENTO, Polyanna L. S.; SILVA, João Paula da. Seminário como estratégia na prática docente do Ensino Superior. In: Congresso Nacional de educação, III, 2016. **Anais**. Editora Realize, 2016. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID12599_17082016210253.pdf> Acesso em: 19 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos professores: identidades e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez Editora, 1999. p. 15-34

QUADROS, Ana Luiza de; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Fatores que tornam o professor de Ensino Superior bem-sucedido: analisando um caso.** Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v.20, n.1, mar. 2014. Disponível em: <
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000100016&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 19 jul. de 2021.

RODRIGUES; ROCHA; GONÇALVES. **Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa.** Via Litterae, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 5-21, jan/jun. 2011.

UEPB. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Letras Inglês (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CH; Núcleo docente estruturante. Guarabira: EDUEPB, 2016.

APÊNDICE A – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

Há quanto tempo você leciona em língua inglesa no Ensino Superior?

6 respostas

15 anos

Três anos.

Oito anos.

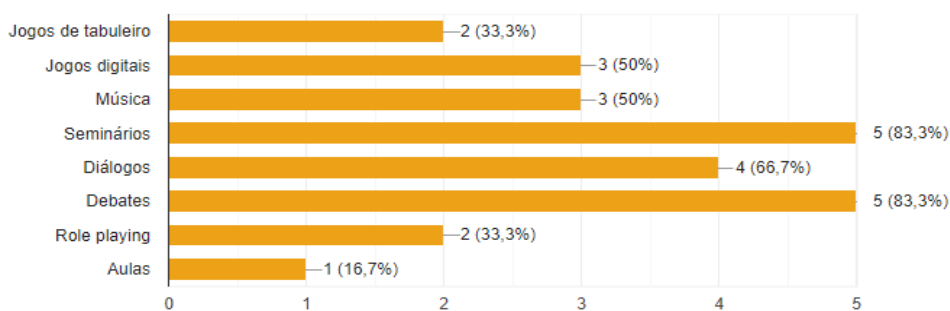
8 anos

13 anos

3 meses

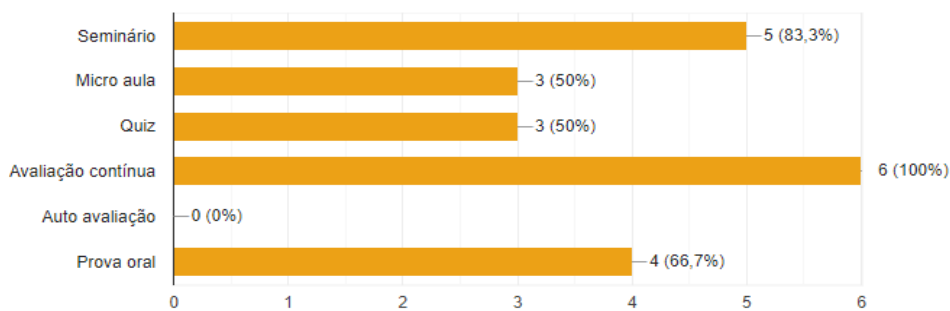
1. Quais recursos você utiliza em sala de aula para despertar o interesse dos alunos na prática do speaking?

6 respostas



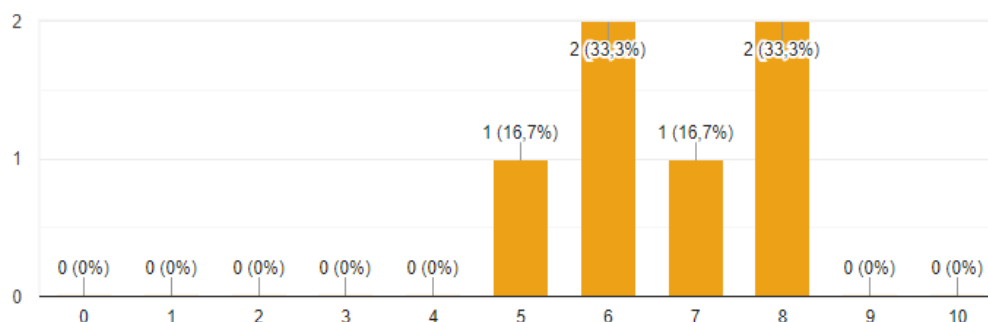
2. Quais recursos você utilizada em suas aulas para avaliar a habilidade de speaking dos alunos?

6 respostas



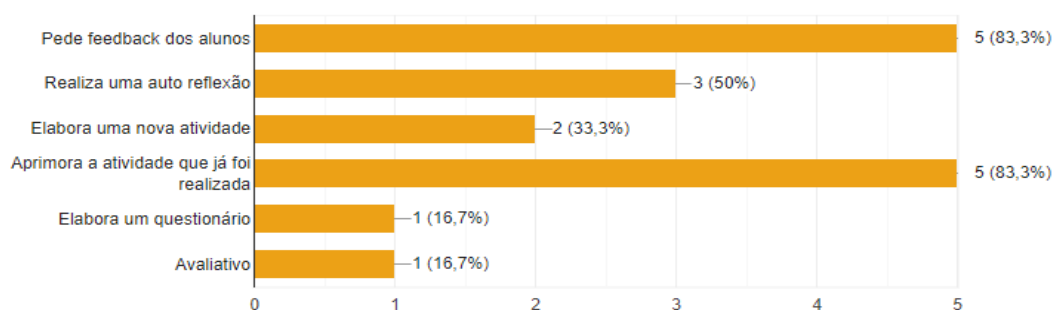
3. Em uma escala de 0 a 10, como você avalia o desenvolvimento dos alunos a partir do seu plano de aula elaborado para uma aula de speaking?

6 respostas



4. Quais procedimentos você adota na finalização de uma atividade direcionada para o speaking para analisar o efeito da atividade nos alunos?

6 respostas



5. De que forma você trabalha com os alunos que demonstram dificuldade na hora de praticar o speaking?

5 respostas

Auxílio na construção das sentenças; sugestão de praticar atividade de listening and practice.

Realização de uma atividade individual. Em muitos casos, os alunos não sentem segurança para falar em público.

Tento nivelar o vocabulário para cada aluno. Além disso, se a comunicação básica torna-se inviável pratico a técnica de definir um termo ou uma palavra que o aluno não entenda para facilitar a comunicação. Também faço uso dos exemplos do dia a dia e da inferência.

Procuo auxiliar de modo qualitativo

Orientações para a prática da habilidade.

6. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você imagina que contribui para a formação inicial do graduando de Letras-Inglês?

6 respostas

