



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS**

FELIPE BARBOSA DOS SANTOS

**DIÁLOGOS ENTRE UM LIVRO DIDÁTICO E A BNCC: ANÁLISE DE ATIVIDADES
DE ORALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS**

**CAMPINA GRANDE
2023**

FELIPE BARBOSA DOS SANTOS

**DIÁLOGOS ENTRE UM LIVRO DIDÁTICO E A BNCC: ANÁLISE DE ATIVIDADES
DE ORALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Graduação em Letras Inglês da
Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de graduado em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística
Aplicada

Orientadora: Prof. Me. Ana Beatriz Miranda Jorge

**CAMPINA GRANDE
2023**

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.

S237 Santos, Felipe Barbosa dos.
Diálogos entre um livro didático e a BNCC [manuscrito] : análise de atividades de oralidade no ensino de inglês / Felipe Barbosa dos Santos. - 2023.
51 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Ana Beatriz Miranda Jorge, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "

1. Livro didático. 2. Ensino de oralidade. 3. Prática docente. I. Título

21. ed. CDD 372.6561

FELIPE BARBOSA DOS SANTOS

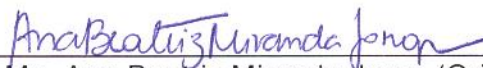
DIÁLOGOS ENTRE UM LIVRO DIDÁTICO E A BNCC: ANÁLISE DE ATIVIDADES
DE ORALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Graduação em Letras Inglês da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística
Aplicada

Aprovado em: 23/11/2023.

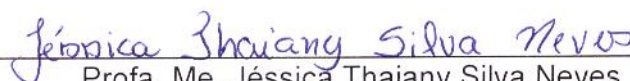
BANCA EXAMINADORA



Profa. Me. Ana Beatriz Miranda Jorge (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Me. Jéssica Thaiany Silva Neves
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Ana Beatriz pelo apoio, paciência e profissionalismo impecável, durante o período no qual fui seu monitor, e principalmente durante o período de produção deste trabalho.

Agradeço a todos os professores deste curso de Letras Inglês por seu papel fundamental na minha formação enquanto futuro professor de Inglês. Um agradecimento especial aos professores e professoras, Giovane Alves, Celso José, Jéssica Neves, Viviane Alves, Gabriel Cordeiro, Karyne Soares, Dione Dantas, e novamente Ana Beatriz, nos quais me inspiro e almejo um dia poder chegar ao mesmo nível de profissionalismo.

Agradeço aos meus professores da educação básica, Maria da Conceição, que me motivou a entrar nessa licenciatura, 'tia' Juliana, que me ensinou a ler e escrever, e meus professores de Inglês, Maria, Kátia, Mr. Cunningham, e Daniel que despertaram meu interesse pela Língua.

Agradeço aos meus amigos Claryce, Gabriel e Maria Vitória por todas as experiências vividas durante a graduação e nos momentos fora dela.

Agradeço ao meu amor, Mikkel, por estar sempre ao meu lado nos melhores momentos e nos momentos mais difíceis, e por me mostrar que o amor vale a pena.

Agradeço a minha família, minhas tias, meus tios, meus avós, minhas primas, meus primos e meu irmão Luciano, mas especialmente minha falecida avó, Maria de Lourdes, pois só sou quem eu sou hoje porque ela foi primeiro.

Agradeço profundamente à minha mãe, Verinalva, e ao meu pai, Francisco, por sempre me apoiarem de todas as formas possíveis nessa trajetória, por estarem sempre comigo quando preciso, e por me amarem como sou.

RESUMO

Este estudo aborda as atividades voltadas para o ensino de oralidade de um livro didático (LD) de Língua Inglesa. As observações do uso do LD durante as vivências da disciplina de Estágio Supervisionado serviram de inspiração para este trabalho. Dessa forma, este trabalho objetiva investigar o possível alinhamento das atividades de oralidade do livro didático *English Vibes for Brazilian Learners*, com a proposta de ensino de Língua Inglesa prevista pela BNCC para o ensino médio. Assim, os objetivos específicos deste estudo são: (i) Identificar as concepções de ensino de oralidade subjacentes às atividades do LD, à luz da BNCC; e (ii) Discutir a possível relação do LD e da BNCC em função da prática docente. No referencial teórico, é explorado o conceito de oralidade (Marcuschi, 2010) e suas diferentes abordagens de ensino (Harmer, 2015; Schneuwly e Dolz, 2004), assim como a maneira a qual seu ensino foi previsto pelos documentos parametrizadores da educação (Brasil, 1996, 1998, 2000, 2002) até a consolidação da BNCC (Brasil, 2017). Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, documental (Moreira; Caleffe, 2006), bibliográfica (Prodanov; Freitas, 2013), e descritiva (Gonsalves, 2003). Os dados foram coletados através de trechos extraídos de atividades do LD. A análise se divide em três seções, na primeira, são abordadas as atividades de oralidade do LD que focam em conhecimentos linguísticos, na segunda as atividades de oralidade que trabalham conhecimentos linguísticos-sociais, e, na terceira seção, é discutido a relação entre o LD, a BNCC e a prática pedagógica reflexiva. Os resultados apontam que as atividades voltadas para oralidade no LD estão alinhadas com o que a BNCC prevê, por vezes, para o ensino fundamental, e por outras para o ensino médio, mas que esse alinhamento por si só não garante que o ensino de oralidade aconteça adequadamente. Por fim, este trabalho destaca a importância da prática reflexiva junto ao uso do LD e o conhecimento da BNCC para promover o ensino de oralidade de Língua Inglesa.

Palavras-Chave: Livro Didático; Ensino de Oralidade; BNCC; Prática Docente.

ABSTRACT

This study regards activities that focus on developing oral skills in an English teaching textbook. The observations of the textbook usage during the internship experiences inspired the development of this work. Thus, this study aims to investigate the possible alignment between the activities that regard oral skills on the textbook English Vibes for Brazilian Learners and what is proposed by the BNCC for teaching English oral skills in high school. As such, this work's specific objectives are: (i) to identify the concepts of oral teaching underlying the textbook activities, under the concept from the BNCC; and (ii) to discuss the possible relationship between the textbook and the BNCC regarding teaching practice. In the theoretical bases, we explored the concept of orality (Marcushi, 2010), its teaching approaches (Harmer, 2015; Schneuwly e Dolz, 2004) and the way the Brazilian educational documents (Brasil, 1996, 1998, 2000, 2002) prescribed the teaching of English oral skills until the consolidation of the BNCC (Brasil, 2017). This research is classified as qualitative, documentary (Moreira; Caleffe, 2006), bibliographic (Prodanov; Freitas, 2013), and descriptive (Gonsalves, 2003). The data was collected through excerpts of activities from the textbook. The analysis is divided into three sections, in the first, the oral activities from the textbook that focus on linguistic knowledge are regarded, in the second, the oral activities that work with linguistic-social knowledge are addressed, and, in the third section, the relationship between the textbook, the BNCC and reflective pedagogical practice is discussed. The results indicate that the activities from the textbook that focus on teaching oral skills are aligned with what the BNCC prescribes, sometimes for elementary school, and sometimes for high school, but this alignment alone does not guarantee that the teaching of orality happens properly. Finally, this study highlights the importance of connecting the usage of the textbook to the knowledge of what the BNCC determines and the reflective pedagogical practice

Keywords: Textbook; Oral Skills teaching; BNCC; Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Exemplo de apresentação de Unidade.....	26
Figura 2	Exemplo da seção <i>Getting Started</i>	27
Figura 3	Exemplo da seção <i>Oral Skills</i> - Parte 1.....	29
Figura 4	Exemplo da seção <i>Oral Skills</i> - Parte 2.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 O Ensino de Oralidade de Língua Inglesa.....	12
2.1.1 Perspectivas de Ensino de Oralidade.....	13
2.1.2 Atividades de Compreensão e Produção Oral.....	15
2.2 A BNCC e o Ensino de Oralidade de Língua Inglesa.....	18
3 METODOLOGIA.....	25
4 ANÁLISE DE DADOS.....	32
4.1 A oralidade a partir de conhecimentos linguísticos.....	32
4.2 A oralidade a partir de conhecimentos linguísticos-sociais.....	37
4.3 A BNCC, o Livro Didático e a Prática Docente.....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

O papel da Língua Inglesa tem passado por mudanças ao longo do tempo, sendo estas atribuídas principalmente ao processo de globalização. O idioma, que antes era considerado um diferencial, hoje é visto como uma necessidade para o mercado de trabalho e para a comunicação internacional. Entretanto, as escolas brasileiras parecem ter demorado a reconhecer sua importância (Rodrigues, 2016).

As Leis de Diretrizes da Educação Brasileira (doravante LDB), anteriores a 1996, não reconheciam o Inglês e outras línguas estrangeiras (LEs) como disciplinas obrigatórias. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para o ensino fundamental, de 1998, estabeleciam que ficaria a critério da escola qual LE seria ensinada (Paiva, 2003).

Estes dois documentos consideravam o ensino de Inglês enfatizando as habilidades de leitura, enquanto a produção oral e outras habilidades linguísticas eram consideradas 'secundárias'. Foi somente em 2017, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, que a oralidade e as demais habilidades em inglês foram equiparadas.

Diante das novas necessidades do mundo globalizado, a BNCC surge como um documento essencial para o início de uma mudança no quadro da desigualdade presente na educação básica brasileira. A BNCC (Brasil, 2017) apresenta uma concepção de Inglês como língua franca e é dividida em eixos organizadores, como o *eixo oralidade*, que será o enfoque deste trabalho.

O documento, além de prescrever os currículos da educação básica, também exerce importante papel de influência nas matrizes avaliativas, nos exames nacionais, na produção de materiais didáticos, e na formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2017).

Um dos materiais didáticos mais utilizados na educação básica brasileira atual é o livro didático, e seu uso tem se ampliado gradativamente na sociedade brasileira. Autores como Lima e Quevedo-Camargo (2008) defendem que os livros didáticos são importantes pois exercem um papel fundamental na produção, no compartilhamento e na aquisição de conhecimentos. No entanto, outros autores como Lajolo (1996)

¹¹Apesar da existência de diferentes versões publicadas, consideramos, para este estudo, a versão do documento homologada em 2017, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

afirmam que apesar de ser considerada uma ferramenta importante, os livros didáticos são frequentemente utilizados como manual de instruções, determinando o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Considerando a influência da BNCC na formação inicial de professores, os cursos de licenciatura têm abordado o documento em suas disciplinas e promovido discussões sobre a BNCC em diferentes momentos dos cursos, em especial durante o período de estágio curricular obrigatório.

No curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o Estágio Supervisionado é dividido em três componentes curriculares. O primeiro compreende um contato inicial com o ambiente escolar: nesse momento os professores em formação inicial, além de discutirem os materiais teóricos, dirigem-se às escolas e observam aulas ministradas pelos professores titulares no ensino fundamental e médio.

Na segunda parte, além das discussões e observações supracitadas, os graduandos passam por um período de regência de aulas no ensino fundamental, sendo observados pelos professores formadores de Estágio e pelos professores supervisores nas escolas. Similarmente, a terceira etapa compreende os mesmos passos da segunda, diferenciando-se apenas na etapa da regência escolar que dessa vez trata-se do ensino médio.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC – UEPB, 2016), as disciplinas de estágio supervisionado deste curso objetivam o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais dos graduandos e deve promover uma contextualização curricular e também uma articulação entre teoria e prática (UEPB, 2016).

Levando em consideração as discussões promovidas durante disciplinas do curso que abordam a oralidade e o ensino da oralidade como Fonética, Gêneros Discursivos Oraís, Prática Pedagógica, e especialmente a disciplina de estágio, alguns interesses e inquietações se acentuaram em relação às experiências enquanto professor em formação inicial durante o estágio; à necessidade de refletir sobre a prática docente (Perrenoud, 2002; Freire, 2021); ao status do inglês como língua franca (Jenkins, 1998; Brasil, 2017); à importância do livro didático (doravante LD) e de seu uso crítico para o ensino de Língua Inglesa (Lima; Quevedo-Camargo, 2008; Menezes, 2017); e à relevância da oralidade, seja no processo de ensino-aprendizagem de línguas (Consolo, 2000), seja na prescrição dos documentos

parametrizadores, como a BNCC.

A partir dessas inquietações, elaboramos o seguinte questionamento: *De que forma as atividades de oralidade do LD utilizado para o ensino de Língua Inglesa na escola onde ocorreram as regências do Estágio Supervisionado III estão alinhadas com a proposta de ensino de Língua Inglesa prevista na BNCC para o ensino médio?*²

Inspirados por essa reflexão, consideramos fortemente aprofundar o campo de discussão sobre a BNCC e sua relação com os LDs e o ensino. Assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar o possível alinhamento das atividades de oralidade do livro didático *English Vibes for Brazilian Learners*, com a proposta de ensino de Língua Inglesa prevista pela BNCC para o ensino médio.

Para atingir este objetivo, será necessário (i) Identificar as concepções de ensino de oralidade subjacentes às atividades do LD, à luz da BNCC; (ii) e Discutir a possível relação do LD e da BNCC em função da prática docente.

Este trabalho está dividido nas seguintes seções, além da introdução: Fundamentação Teórica; Metodologia; Resultados e Discussões; e as Considerações Finais. Na Fundamentação Teórica, organizamos este trabalho em dois tópicos gerais de discussão, no qual o primeiro possui duas subseções: *O Ensino de Oralidade de Língua Inglesa* (Gomes, 2022; Marcuschi, 2010; Harmer, 2015; Knack; Silva, 2010; Alsaawi, 2019; *Perspectivas de Ensino de Oralidade* (Dantas, 2021; Schneuwly; Dolz, 2004; Freitas *et al*, 2016; Brasil, 2017; *Atividades de Produção e Compreensão Oral*, Djabborova, 2020; Holmes, 2004; Hussain, 2017; Nova, 2022; Derwing; Munro, 2015); e *A BNCC e o ensino de oralidade de Língua Inglesa* (Rodrigues, 2016; Paiva, 2003; Brasil, 1998, 2000, 2002, 2017; Oliveira, 2022; Jenkins, 1998; Derwing; Munro, 2015; Soares; Caetano; Souza, 2019; Schneuwly; Dolz, 1999; Gomes, 2022; Oliveira, 2021; Dantas, 2021; Kumaravadivelu, 2003).

Na Metodologia, classificamos este estudo e descrevemos o LD, especialmente as atividades de oralidade. Na seção de Análise apresentamos os resultados e discussões a partir das atividades de oralidade do LD, correlacionando com os objetivos apresentados nesta Introdução. Por fim, nas Considerações Finais apresentamos as possíveis implicações da relação LD e BNCC na formação de professores.

² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável pela distribuição e análise de materiais de didáticos no país, portanto, para que um LD seja distribuído ele deve ser aprovado pelo PNLD sendo necessário o alinhamento com os documentos parametrizadores da educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira seção, intitulada *O Ensino de Oralidade de Língua Inglesa*, abordamos discussões sobre a oralidade e escrita. Essa seção é dividida em mais duas subseções, sendo elas: *Perspectivas de Ensino de Oralidade*, na qual abordamos diferentes perspectivas apontadas pelos teóricos a respeito do ensino de oralidade de Língua Inglesa, e *Atividades de Compreensão e Produção Oral*, na qual trazemos exemplos diversos de exercícios que trabalham a oralidade.

Na segunda seção, intitulada *A BNCC e o Ensino de Oralidade de Língua Inglesa*, apresentamos um breve percurso da disciplina de Língua Inglesa pelos documentos parametrizadores da educação básica brasileira, até a consolidação da BNCC, seguido de uma discussão teórica e reflexiva sobre o que a BNCC propõe para o ensino de oralidade no ensino fundamental e médio.

2.1 O Ensino de Oralidade de Língua Inglesa

A abordagem dos documentos parametrizadores da educação brasileira com relação ao ensino da oralidade passou por um longo processo até o reconhecimento de sua importância. Gomes (2022) afirma que isso aconteceu devido a uma concepção falsa de que a modalidade oral seria menos importante “por se materializar, na maior parte das vezes, em gêneros do discurso do campo da informalidade da língua” (p. 20).

Para compreendermos o processo que levou ao reconhecimento da importância da oralidade para o ensino de línguas, é necessário estarmos cientes de como a oralidade era entendida. De acordo com Oliveira (2022), a oralidade foi por muito tempo compreendida de forma dicotômica à escrita. Entretanto, novos estudos, desenvolvidos a partir de 1980, começaram a observar essa temática a partir de uma outra ótica com relação ao ensino, na qual passaram a ser entendidas “[...] no âmbito em que são produzidas, no seu uso cotidiano. Desse modo, numa concepção da língua e de texto vistos como um conjunto de práticas sociais” (Oliveira, 2022, p. 9).

Por exemplo, Marcuschi (2010, p. 25) define a oralidade entendendo-a como “[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma

realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”, o que demonstra um alinhamento com os estudos que enxergam a oralidade a partir dessa nova compreensão.

De fato, a oralidade possui características próprias em relação à linguagem escrita. Harmer (2015, p. 384) pontua que o inglês falado: “possui uma gramática que o destaca como diferente da sua modalidade escrita equivalente”³. Por exemplo, a sentença “*would you like some coffee?*” Equivalente a “você gostaria de um pouco de café?”, que na modalidade oral poderia ser dita apenas como “*Coffee?*”, ou simplesmente “café?” em português (Harmer, 2015).

Na modalidade oral, é também frequente a presença de *marcas da oralidade*, como repetições, truncamentos; *marcadores conversacionais*, como “*hmm*”, “*you know*”, “*sort of*”; *marcadores prosódicos*, como pausas, ritmo, tom de voz, velocidade; e *marcadores não-linguísticos*, como um sorriso, um olhar, entre outros (Knack; Silva, 2010).

Entretanto, essas diferenças entre as modalidades orais e escritas não determinam uma superioridade de uma delas em comparação a outra, como afirmado por Alsaawi (2019, p. 198) “[...] tanto a fala quanto a escrita são igualmente importantes, produtivas e autônomas”⁴. Ainda assim, podemos compreender que a oralidade e a escrita são sistemas diferentes, e portanto, são necessárias abordagens de ensino diferentes para cada uma dessas modalidades. Sendo assim, discutiremos, a seguir, algumas perspectivas sobre como a oralidade deve ser ensinada.

2.1.1 Perspectivas de Ensino de Oralidade

Autores como Dantas (2021), Schneuwly e Dolz (2004), e Freitas *et al* (2016) defendem que o ensino da oralidade pode ser pautado nos gêneros orais. Sob essa perspectiva, “[...] aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagens diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 143). Dantas (2021) afirma que os gêneros não seriam, dessa forma, apenas tratados como instrumentos de comunicação, tornando-se assim, também, objeto do

³ “*has a grammar which marks it out as different from its written equivalent*” (Harmer, 2015, p. 384, tradução nossa).

⁴ “[...] *both speech and writing are equally important, productive and autonomous*” (Alsaawi, 2019, p. 198, tradução nossa).

próprio processo de ensino-aprendizagem. De maneira que “[...] o desafio da escola é trabalhá-lo em sala de aula sem descaracterizá-lo, promovendo situações aproximadas das situações reais” (Dantas, 2021, p. 41).

É importante destacar que os gêneros textuais orais, assim como os gêneros textuais escritos existem tanto no campo da informalidade quanto da formalidade da língua. Sendo assim, é necessário que a escola trabalhe os gêneros orais em sua multiplicidade de contextos. Especialmente quando levamos em consideração estudos como o de Freitas *et al* (2016, *apud* Dantas, 2021) que demonstraram que um número significativo de estudantes apresentam dificuldades com práticas que envolvem situações públicas e formais dos gêneros orais.

Dantas (2021) também destaca a importância de uma prática de ensino que foque no desenvolvimento da percepção de contextos comunicativos dos estudantes. Isso deve acontecer de modo que eles possam, adequadamente, compreender qual gênero que deve ser utilizado em cada situação específica, dentro da multiplicidade dos gêneros orais. De acordo com a autora, para se trabalhar a oralidade em contextos formais, é necessário um planejamento adequado das atividades, o que frequentemente não ocorre, devido à falta de acesso dos professores à temática durante seu processo de formação inicial.

Entretanto, existem, também, outras perspectivas que abordam o ensino da oralidade que não necessariamente possuem um foco nos gêneros orais. Harmer (2015) aponta que, muitas vezes, características pertencentes à oralidade não são abordadas em LDs, atribuindo a possibilidade desta não ocorrência estar relacionada às diferenças na gramática da língua falada das inúmeras variações do Inglês. Isso tornaria inapropriado ensinar uma forma presente em uma variação da língua em detrimento de outra, principalmente considerando um mundo globalizado onde o Inglês age como *língua franca*.

Harmer (2015) destaca, então, duas abordagens de ensino que tratam da questão da diversidade da gramática do Inglês falado. A primeira abordagem citada pelo autor (2015) é a *passive knowledge approach*, proposta por Mumford (2009), na qual os estudantes escutam falantes ‘competentes’ da língua e estudaram as transcrições dessas falas. A segunda abordagem seria ensinar diretamente as gramáticas do Inglês falado, como ensinar os alunos a utilizar marcas da oralidade como o *you know*, para ganhar tempo de pensamento.

Pode-se também focar em outros aspectos como o ensino de frases lexicais e pares adjacentes, por exemplo, “*lovely, isn’t it?/yes*”; estratégias de comunicação como ensinar frases: “*Sorry, I don’t understand*”; além de trabalhar a habilidade de demonstração de escuta ativa, de modo que estudantes consigam expressar que estão engajados e atentos à conversação. Ainda assim, algumas pessoas acreditam que o foco do ensino da Língua Inglesa falada deve ser no mesmo núcleo linguístico que os LD costumam trabalhar (Harmer, 2015). Por exemplo, o foco em estruturas gramaticais e vocabulário.

No entanto, Harmer (2015) defende que existem outras habilidades a serem trabalhadas. “[...] os estudantes também precisam aprender a utilizar os diferentes níveis de formalidade e polidez. Eles precisam ser capazes de falar em diferentes contextos e para propósitos diferentes” (p. 384). Essas concepções estão alinhadas, inclusive, à habilidade EM13LGG403 da BNCC que aborda o “[...] uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2017, p. 494).

Levando em consideração os apontamentos teóricos apresentados até então no decorrer deste trabalho, compreendemos a compreensão oral e a produção oral como pares indissociáveis da oralidade. De modo que ensinar produção oral, de certa forma, envolve ensinar a compreensão oral, e vice-versa, sendo ambas partes essenciais para se ensinar a oralidade.

Desta forma, considerando o enfoque desta pesquisa, traremos, sob a ótica de autores como Djaborova (2020), Holmes (2004), Harmer (2015), Hussain (2017), e Nova (2022), possíveis maneiras de se trabalhar a oralidade por meio de atividades.

Os trabalhos dos autores supracitados apresentam sugestões de atividades voltadas para a compreensão e produção oral, englobadas pelo termo *listening activities* e *speaking activities*, sendo assim, discutiremos na subseção a seguir, algumas atividades que os trabalhos sugerem.

2.1.2 Atividades de Compreensão e Produção Oral

Com relação às atividades voltadas às práticas de compreensão oral, englobadas pelo termo “*listening activities*”, Djaborova (2020) as classifica em três etapas. A primeira, *pre-listening activities*, consiste em atividades introdutórias aos tópicos que serão trabalhados na atividade principal cujos objetivos são gerar

interesse, aumentar a autoconfiança, e facilitar a compreensão dos estudantes. A segunda, “*while-listening activities*”, consiste em atividades de compreensão voltadas ao desenvolvimento das habilidades de *listening* dos estudantes, nessas atividades o aprendiz pode confirmar ou não suas previsões sobre o texto oral feitas durante as *pre-listening activities*. Por fim, a terceira, “*post-listening activities*”, objetiva discutir a compreensão geral do texto oral, expressar suas opiniões sobre os tópicos da atividade, e maneiras de ligar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes com suas vivências cotidianas.

Harmer (2015) pontua algumas formas de se trabalhar as habilidades de compreensão oral. Uma dessas formas é através de *live listening*, isto é, interações entre os alunos com o intuito de desenvolver a compreensão oral, ou ainda os estudantes escutam um professor ou um visitante falar sobre diversos tópicos com o intuito de desenvolver essas habilidades.

Outra forma proposta por Harmer (2015) é a de *recorded listening*, nessa abordagem os alunos entram em contato com áudios pré-gravados reproduzidos através de computadores, *smartphones*, televisores ou caixas de som para trabalharem sua compreensão oral. Esses áudios podem ser baseados em materiais autênticos, ou seja, retirados de situações de uso real da língua, ou através de áudios elaborados especialmente para serem trabalhados em sala de aula.

Com relação aos exercícios voltados para a produção oral, as atividades intituladas *Dialogue* (Hussain, 2017) e *Acting from scripts* (Harmer, 2015) trabalham a produção oral a partir de diálogos pré-estabelecidos nos quais os estudantes trocam turnos em uma interação. Diálogos provenientes de LDs podem ser utilizados nesse tipo de atividade.

Por sua vez, as atividades *Survey and Interviews* (Hussain, 2017) e *Questionnaires* (Harmer, 2015) promovem a produção oral almejando a obtenção de informações através de interações baseadas em perguntas e tópicos que podem ser pré-estabelecidos pelos próprios estudantes ou pelo professor.

Atividades como *Write a story* (Holmes, 2004) e *storytelling* (Harmer, 2015) abordam a produção oral através da contação de histórias que é uma atividade diária da vida humana. Essas histórias podem ser ficcionais ou não, podendo ser baseadas em um texto pré-escrito no caso da sugestão de Holmes (2004).

Também são sugeridas as atividades de *Opinion/Ideas* (Hussain, 2017), *Discussions* (Harmer, 2015), e *Problems* (Hussain, 2017). Essas atividades envolvem

a prática da produção oral através de discussão de temas diversos e solução de problemas.

As atividades de *Role Play* (Hussain, 2017), *Interactive Role Play* (Holmes, 2004), e *Simulation and Role Play* (Harmer, 2015) trabalham a produção oral a partir de situações diversas, estabelecidas previamente, ou através de temáticas nas quais os alunos assumiriam um papel e atuariam nele durante a atividade.

Finalmente, destacamos as atividades de *Making Recordings* (Harmer, 2015), *Prepared talks, and Presentations* (Harmer, 2015) e *Podcasts* (Nova, 2022). Nessas atividades, os estudantes se apossam de um gênero oral e praticam a produção oral através dele.

Entretanto, é necessário pontuar que, por vezes, quando o ambiente da sala de aula é positivo, é relativamente fácil de conseguir que os estudantes sintam-se confortáveis em participar de atividades que envolvem a oralidade. Porém, quando as salas de aula possuem uma turma cujo nível dos estudantes é muito variável, ou que haja conflitos entre o grupo, os estudantes podem se tornar relutantes a participarem dessas atividades (Harmer, 2015).

Esta relutância pode ser motivada por uma desconexão entre os tópicos/atividades propostas e o nível dos estudantes, ou muitas vezes por medo de serem ridicularizados durante as atividades (Harmer, 2015).

Baseado nisso, é necessário um olhar reflexivo sobre a maneira como os erros são tratados durante essas atividades. De acordo com Cardoso-Brito (2004), é preciso que os professores levem os estudantes a enxergarem o erro de maneira positiva. Também é preciso que o professor não somente corrija os erros, mas ofereça aos estudantes meios e ferramentas pelas quais esses erros possam ser tratados.

Nessa perspectiva, Harmer (2015) pontua algumas sugestões que podem remediar a relutância dos estudantes em se envolverem em práticas de produção oral. Os professores podem usar estratégias como, fazer com que os estudantes fiquem relaxados, através de música por exemplo, optar por atividades em grupo ou duplas, oferecer espaço para que os alunos se preparem antes de iniciarem as atividades, e por fim, adotar o papel de professor de maneira apropriada com relação a correção de erros e *feedback*.

Finalmente, levando em consideração as discussões teóricas abordadas, destacamos, mais uma vez, a importância de se trabalhar atividades que envolvam o ensino da oralidade. E que essas atividades devem, ao seguir a perspectiva do Inglês

enquanto língua global (Jenkins, 1998; Brasil, 2017;), almejar a inteligibilidade da Língua Inglesa por parte dos estudantes (Derwing; Munro, 2015).

Na seção seguinte deste aporte teórico, abordaremos brevemente como se deu o percurso do ensino de oralidade através dos documentos parametrizadores da educação básica brasileira, até sua consolidação na BNCC.

2.2 A BNCC e o Ensino de Oralidade de Língua Inglesa

Segundo Rodrigues (2016), o processo de globalização que se iniciou durante o século XX mudou a forma como as pessoas e culturas ao redor do mundo interagem. A mobilidade passou a ser mais rápida e acessível, além disso, as transações comerciais ficaram mais fáceis de ocorrer, e esses fatores trouxeram mudanças para diversas áreas da sociedade, que incluíam o mercado de trabalho e a necessidade de comunicação internacional.

Essas mudanças também afetaram diretamente o papel dos professores de Línguas Estrangeiras (LEs) no Brasil, bem como a sua necessidade de ensino, especialmente quando se tratava dos professores de Inglês. A partir dessa época, o Inglês passou a ser visto como necessário no mundo corporativo, ao invés de ser considerado um diferencial (Rodrigues, 2016).

No entanto, a mudança necessária para reconhecer a importância do Inglês e de outras LEs ocorreu somente após um longo processo. Por exemplo, Paiva (2003) destaca que as LDBs de 1961 e 1971 não consideravam as LEs como disciplinas obrigatórias, os documentos justificavam essa posição afirmando que na maioria das escolas o ensino de LE era ineficaz.

Somente em 1996 a LDB incluiu as LEs como disciplinas obrigatórias a partir da 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental. Ainda assim, os PCNs apresentados pelo Ministério da Educação do Brasil para o ensino fundamental a partir de 1998 exigiam apenas o “[...] ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1998, p. 57), o que não necessariamente significa que o inglês era a língua estrangeira escolhida.

Os mesmos PCNs, ainda, prescrevem o aprendizado de LE como agente amplificador da percepção do aluno enquanto cidadão e ser humano, com foco em

sua função social. No entanto, o documento permite o entendimento de que as habilidades comunicativas orais seriam secundárias à função social da LE quando comparadas à leitura: “Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas” (Brasil, 1998, p. 63).

A partir de 2000, os PCNs para o ensino médio do mesmo ano reconheceram que o contato dos estudantes com a oralidade, até então, possuía um caráter limitado, frequentemente pautado na gramática normativa.

Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas [SIC] citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira (Brasil, 2000, p. 28).

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (PCN+) mencionam a oralidade dentro do conceito de interlocução, prescrevendo que “na oralidade a interlocução se processa nos diálogos em situações do cotidiano, como ao se pedir informação e se obter resposta, por exemplo” (Brasil, 2002, p. 96). O PCN+ também adiciona que “Identificar a diversidade do substrato cultural como determinante dos modos de interlocução é uma das tarefas da disciplina”. (Brasil, 2002, p. 96). Ressaltamos, no entanto, que os PCNs abordam as LEs no geral, não especificamente a Língua Inglesa.

Dessa forma, foi somente com a BNCC que o Inglês recebeu o status de disciplina obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental. Adicionalmente, foi a BNCC que incluiu a oralidade no mesmo patamar de importância das demais habilidades linguísticas, como podemos observar no seguinte trecho do documento: “O eixo Conhecimentos linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (Brasil, 2017, p. 245).

Entretanto, antes de abordarmos como a BNCC prevê o ensino da oralidade, é necessário compreendermos como a disciplina de Língua Inglesa é organizada no documento. A BNCC de Língua Inglesa para os anos finais do ensino fundamental é dividida em *eixos*, *unidades temáticas*, *objetos de conhecimento* e *habilidades*. Os eixos são categorizados em *oralidade*, *leitura*, *escrita*, *conhecimentos linguísticos*, e

dimensão intercultural. Nas suas unidades temáticas, o documento traz objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas com base em cada ano escolar. Entretanto, a própria BNCC permite que essas habilidades sejam trabalhadas em diferentes anos escolares, a depender das especificidades dos contextos locais (Brasil, 2017).

Com relação aos eixos que estruturam a BNCC, o documento enfatiza que, apesar de estarem separados por motivos explicativos, os eixos não devem ser tratados separadamente, pois estão ligados às práticas sociais de usos do Inglês (Brasil, 2017). Levando isso em consideração, o eixo oralidade é apresentado pela BNCC da seguinte forma:

o eixo oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da Língua Inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face (Brasil, 2017, p. 243).

Dessa forma, a BNCC entende a Língua Inglesa como um idioma de caráter global “[...] pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca” (Brasil, 2017, p. 485). Este entendimento abrange tanto o ensino fundamental - anos finais, quanto o ensino médio.

Esta concepção de Inglês como língua global está alinhada às afirmações de Jenkins (1998) que defende que a Língua Inglesa não é mais ensinada, na maioria dos casos, almejando a comunicação com falantes nativos e baseada neles. A autora (1998) afirma que o Inglês tem sido mais frequentemente usado internacionalmente como uma *língua franca* entre seus inúmeros falantes não nativos.

A BNCC destaca também a importância da *inteligibilidade*, o que pode ser visto nos seguintes trechos, dentre outros do documento, que tratam das habilidades a serem desenvolvidas “(EF09LI15⁵) empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos” e, “(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should, must, have to, may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade” (Brasil, 2017, p. 263). O termo inteligibilidade é definido

⁵ As habilidades na BNCC são identificadas por códigos. Nesse caso, EF significa ensino fundamental, 09, o ano escolar, LI, Língua Inglesa, e o 15 se refere a posição da habilidade no documento. Os demais códigos também seguem esse padrão.

por Derwing e Munro (2015, p. 291) como “o ponto até o qual um enunciado é realmente compreendido”⁶.

Baseado nessa perspectiva, a BNCC (2017) apresenta, dentro do eixo oralidade, as unidades temáticas: *interação discursiva*, *compreensão oral*, e *produção oral*. A unidade interação discursiva prevê como objetos de conhecimento, para o 6º ano, a “construção de laços afetivos e convívio social; Funções e usos da Língua Inglesa em sala de aula” (p. 248); para o 7º ano, “funções e usos da Língua Inglesa: convivência e colaboração em sala de aula: Práticas investigativas” (p. 252); para o 8º ano “Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da Língua Inglesa e conflito de opiniões); Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral” (p. 258); e para o 9º ano, “Funções e usos da Língua Inglesa: persuasão” (p. 260).

A unidade de compreensão oral para o 6º ano foca em estratégias de compreensão enfatizando cognatos e o contexto discursivo; e, para o 7º ano, foca em estratégias de compreensão que envolvem conhecimentos prévios. Além disso, a unidade aborda a compreensão de textos multimodais orais, de caráter descritivo ou narrativo, no 7º ano, informativo/jornalístico, no 8º ano, e argumentativo, no 9º ano (Brasil, 2017).

Enquanto isso, um outro aspecto que também diz respeito à oralidade, a *pronúncia*, é incluído dentro do eixo conhecimentos linguísticos, para o 6º ano. Por fim, a unidade temática de produção oral prevê a produção de textos orais mediados pelo professor, até o 7º ano, e de forma autônoma, a partir do 8º ano (Brasil, 2017).

Dessa forma, as afirmações de Soares, Caetano e Souza (2019), sobre os estudos acerca dos trabalhos com a oralidade e os gêneros orais que encontram-se fundidos, corroboram com os postulados da BNCC para a produção oral.

Esta concepção concorda, também, com a visão de gênero a partir de uma perspectiva naturalizadora, descrita por Schneuwly e Dolz (1999, p. 9), na qual a “[...] situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”.

Com base nessa perspectiva, a BNCC aborda as práticas de linguagem oral a partir de dois contextos, *com contato face a face* e *sem contato face a face*. O contexto face a face é constituído por gêneros orais que apresentam marcadores de identidade

⁶ “[...] the extent to which an utterance is actually understood” (Derwing; Munro, 2015, p. 291, tradução nossa).

dos falantes envolvidos. Isso inclui explorar nessas práticas, aspectos como, itens lexicais; estruturas linguísticas; entonação; ritmo; pronúncia; estratégias de compreensão; de acomodação; e de negociação. Encaixam-se nesse contexto atividades como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras (Brasil, 2017).

Por outro lado, o contexto sem contato face a face envolve a escuta e observação atenta e está relacionado ao uso da linguagem em diferentes contextos, temáticas e estruturas. Isso inclui práticas como assistir filmes, programas de TV, mensagens publicitárias, ouvir música, entre outras (Brasil, 2017).

A BNCC aponta que é também a partir da oralidade que é proporcionado o desenvolvimento de alguns comportamentos e atitudes como “arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo” (Brasil, 2017, p. 243).

O documento defende ainda, considerando imprescindível, o uso de recursos midiáticos multimodais como o cinema, a televisão, e a internet para a instauração das práticas de interação através da oralidade em sala de aula. A BNCC aborda também as práticas de uso da linguagem indo “[...] além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da Língua Inglesa” (Brasil, 2017, p. 243).

Com relação ao ensino médio, a BNCC se apresenta em uma relação de continuidade com o que foi proposto para o ensino fundamental. A disciplina de Língua Inglesa aparece ainda de forma obrigatória, dentro da área de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias, cujo foco está na ampliação da autonomia, do protagonismo, e das práticas que envolvem as linguagens, estabelecidas durante o ensino fundamental. Desta forma, se objetiva “[...] uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2017, p. 481).

Além disso, a concepção do Inglês como *língua global* abordada no ensino fundamental permanece com relação ao ensino médio, como podemos observar no trecho a seguir: “a Língua Inglesa, [...] continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca [...]” (Brasil, 2017, p. 484).

Desta forma, durante o ensino médio, A BNCC preza pelo desenvolvimento da criticidade, através de práticas sociais do mundo digital, enfatizando os *multiletramentos*, além do debate sobre aspectos sociais, e interculturais dos jovens

sobre a Língua Inglesa e suas perspectivas relacionadas às suas vidas profissionais e pessoais.

Considerando o caráter de formação continuada da BNCC, que se adapta aos contextos locais, podemos inferir que, com relação à oralidade no ensino médio, as habilidades desenvolvidas durante o ensino fundamental podem ser ampliadas a partir da mobilização dos alunos nas práticas sociais e nas reflexões sobre a Língua Inglesa. Desta forma, os estudantes conseguem interagir, obter informações, são capazes de expor suas ideias e valores, podem argumentar, lidar com críticas e conflitos de opinião, entre outras ações (Brasil, 2017).

Portanto, podemos observar que a BNCC teve um papel fundamental para a ênfase do ensino da oralidade da Língua Inglesa. Entretanto, como apontado por Gomes (2022), a BNCC ainda apresenta uma resposta tímida com relação à equidade de espaço da oralidade com relação a outras modalidades da língua.

Similarmente, autores como Oliveira (2021) destacam que, apesar dos avanços trazidos pela BNCC acerca dessa questão, ainda há um certo privilégio de alguns eixos em detrimento de outros, quando considerados o número de habilidades atribuídas a cada eixo, por exemplo, o eixo conhecimentos linguísticos possui 24 habilidades, o eixo de leitura tem 21, enquanto o eixo oralidade possui 19. Oliveira (2021, p. 13) defende que é necessário que a BNCC de Língua Inglesa reflita “a diversidade de contextos discursivos verificados na sociedade, abarcando a maior quantidade possível de práticas de linguagem nas quais os falantes poderão se envolver ao longo de sua trajetória como usuários do idioma [...]”. O autor destaca, ainda e principalmente, as práticas de linguagem que envolvem a oralidade.

Por fim, é importante enfatizar que, como afirmado por Dantas (2021), a BNCC é responsável pela determinação dos conhecimentos que os alunos precisam desenvolver durante a educação básica, incluindo o ensino da oralidade. Ainda assim, a determinação é referente ao que deve ser ensinado, a maneira que os conhecimentos serão ensinados cabe a cada escola, levando em consideração as especificidades do contexto educacional no qual ela está inserida, além de seus objetivos, projetos políticos pedagógicos, currículos e seus livros didáticos adotados. Destacamos também o papel do professor, com base em uma perspectiva *pós-método* (Kumaravadivelu, 2003), na qual o professor é capaz de desenvolver, de forma autônoma, estratégias de ensino, seguindo as imposições das instituições,

currículos, e LDs⁷.

Na seção a seguir, abordaremos a metodologia deste trabalho, na qual discutiremos a sua classificação de pesquisa, a área de conhecimento na qual a pesquisa está ancorada, além do detalhamento do objeto de estudo deste trabalho.

⁷ *“The postmethod condition, however, recognizes the teachers’ potential to know not only how to teach but also how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula, and textbooks”* (Kumaravadivelu, 2003, p. 33, tradução nossa).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, uma vez que este trabalho almeja investigar o possível alinhamento das atividades relacionadas à oralidade no LD *English Vibes for Brazilian Learners* (2020) com a proposta de ensino de Língua Inglesa prevista pela BNCC para o ensino médio.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 128), uma pesquisa bibliográfica é aquela “concebida a partir de materiais já publicados”. Por outro lado, Moreira e Caleffe (2006, p. 74) definem a pesquisa documental diferenciando-a da pesquisa bibliográfica: “A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas está na natureza das fontes. A fonte de coleta de dados está restrita a documentos [...]”.

Adicionalmente, Moreira e Caleffe (2006, p. 73) afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Esta pesquisa se encaixa nessa definição pois, analisou de forma não numérica as atividades de oralidade presentes no LD. Este estudo também pode ser classificado como uma pesquisa descritiva, pois buscamos descrever o objeto de estudo (livro didático) e não pretendemos entender as origens deste (Gonsalves, 2003).

Este estudo está ancorado nos pressupostos teóricos da linguística aplicada, que, de acordo com Moita Lopes (2000), aborda tópicos referentes ao uso da linguagem em salas de aula, o que inclui também, questões sobre o ensino/aprendizagem de línguas.

Sendo assim, tomamos enquanto objeto de estudo desta pesquisa o LD *English Vibes for Brazilian Learners* (2020) escrito pelo Dr. Claudio Franco e pela Dra. Kátia Tavares. O LD é constituído de um único volume para os três anos do ensino médio publicado pela editora FTD S.A. para a área do conhecimento de linguagens e tecnologias, mais especificamente para a disciplina de Língua Inglesa. A versão a ser analisada no decorrer deste trabalho é a do manual do professor, pois esta possui comentários extras voltados ao docente.

Além de ser dividido em três partes, os autores sugerem, no manual do professor, que cada parte seja trabalhada durante cada ano do ensino médio. Cada parte é iniciada pelas seções intituladas *Getting Ready for Part 1*, *Getting Ready for*

Part 2, e *Getting Ready for Part 3*, que apresentam dicas, estratégias diversas de leitura e aprendizagem, além das competências gerais, específicas e as habilidades a serem trabalhadas em cada parte. Cada uma das partes é constituída por quatro unidades, totalizando doze unidades no livro. A seguir, apresentamos um exemplo de seção de abertura de uma das unidades do livro (Figura 1) que compõe a Parte 1 e tem como foco abordar a temática da poluição por plástico.

Figura 1 - Exemplo de apresentação de Unidade

The image shows the cover of a textbook unit titled "UNIT 2 STOP PLASTIC Pollution!". The background is blue with a geometric pattern. At the top left, a yellow speech bubble contains the number "2". To its right, the text "STOP PLASTIC Pollution!" is written in large, bold, black and yellow letters. Below the title, there is a photograph of a plastic bottle floating in the ocean. In the foreground, three white geese are shown, with one of them holding a green plastic bottle in its beak. On the left side, there is vertical text: "MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD REPRODUÇÃO PROIBIDA". On the right side, there is a white box with the heading "Nesta unidade, você vai..." and a list of four bullet points: "falar sobre poluição por plástico;", "compreender e produzir cartazes de campanha (campaign posters);", "identificar falsos cognatos (false cognates);", and "usar o presente simples (simple present).". The number "28" is visible in the bottom left corner of the page.

Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (2020, p. 28).

Essa seção de abertura, assim como as outras, apresenta a temática a ser discutida, além dos tópicos a serem trabalhados no decorrer da unidade. Na Unidade 2, por exemplo, o trabalho dos alunos envolve a elaboração de cartazes e o estudo de falsos cognatos e o presente simples. Na página seguinte a de abertura

o LD traz a seção *Getting Started* (Figura 2) que introduz os estudantes ao tema a partir de questionamentos.

Figura 2 - Exemplo da seção *Getting Started*

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA



GETTING STARTED

Em *Getting Started*, o objetivo é explorar com os alunos o tema central da unidade (poluição por plástico) a partir das experiências deles com o assunto. Para isso, os alunos devem relacionar o título da unidade às imagens e ao cartaz apresentados.

1 Com base no título *Stop Plastic Pollution!*, nas imagens e no cartaz abaixo, quais assuntos você espera encontrar nesta unidade?

Sugestões de resposta: Poluição por plástico./Poluição plástica nos mares/oceanos./Perigo da poluição com plástico para os animais marinhos.



Para ampliar a exploração do cartaz, pergunte aos alunos quais são os recursos usados para chamar a atenção do leitor. Espera-se que eles apontem o uso de uma foto criativa, do slogan, de fontes de tamanhos e cores diferentes. Peça também aos alunos que expliquem a relação entre a foto e o slogan. Espera-se que eles digam que a foto mostra um prato típico japonês em que se vê plástico onde deveria haver peixe e água para indicar que, se o mar é poluído com plástico, vamos acabar ingerindo plástico ao consumirmos alimentos vindos do mar, conforme indicado no slogan "What goes in the ocean goes in you" ("O que entra no oceano entra em você", em português). Finalmente, pergunte aos alunos quem é responsável pela publicação do cartaz e onde se pode obter informações adicionais. Eles devem identificar que é uma fundação chamada Surfrider Foundation e que informações podem ser obtidas no site < <https://oahu.surfrider.org>>. Aproveite para comentar que o domínio desse site (.org) indica que se trata de uma organização não governamental.

2 In pairs, ask and answer the questions below. The *Useful Language* section on page 265 can help you. *Personal answers.*

- In your opinion, is plastic pollution a big problem in your city/town?
- What are some of the consequences of plastic pollution?

Unit 2 29

Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (2020, p. 29).

Essa seção *Getting Started* da Unidade 2 explora um cartaz que aborda a temática e, a partir das perguntas, relaciona com os conhecimentos prévios e vivências dos estudantes sobre o tema. As unidades do LD seguem o mesmo padrão organizacional dividido em seções, que serão abordadas a seguir.

Na seção *Reading Comprehension*, o objetivo é explorar e refletir criticamente sobre um texto; na seção *Vocabulary Study*, o objetivo é estudar o vocabulário da unidade de maneira contextualizada e sistemática; na seção

Language in Use, o objetivo é promover o aprimoramento linguístico dos estudantes através de situações de uso da língua; A seção *Oral Skills* será melhor detalhada posteriormente, visto que é o foco de análise deste estudo; na seção *Writing*, o objetivo é promover a escrita de um texto baseados nos gêneros explorados durante a unidade; na seção *Taking it further*, o objetivo é promover debates para ampliar as discussões apresentadas durante a unidade. Adicionalmente, a cada duas unidades são apresentadas as seções de *Review* e *Studying for Enem* que contém, respectivamente, exercícios relacionados à unidade e simulados baseados em questões anteriormente exploradas no ENEM.

Considerando o foco desta pesquisa em investigar as atividades voltadas para a oralidade, nosso *corpus* é constituído de atividades da seção *Oral Skills*, uma vez que ela visa promover um engajamento com as práticas de compreensão e produção oral em diferentes contextos discursivos. A Figura 3 demonstra como a seção *Oral Skills* é organizada.

Figura 3 - Exemplo da seção *Oral Skills* - Parte 1

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Oral
SKILLS

Em *Oral Skills*, o objetivo é oferecer práticas de compreensão e produção oral em diversos contextos discursivos.

1 Copy the table below in your notebook. Answer the following questions and interview three classmates to find out if they are trying to reduce their plastic waste. Take turns. Use the **Glossary** on page 310 if necessary. *Personal answers.*

Do you...	YOU	CLASSMATE 1	CLASSMATE 2	CLASSMATE 3
a. bring your own bottle/cup to school?				
b. bring your own reusable bag to the supermarket?				
c. say no to plastic straws?				
d. avoid using plasticware at home?				
e. pack your lunch in reusable containers?				
f. recycle your plastic waste?				

LEARNING ON THE WEB

Para saber como reduzir o uso de plástico, leia as dicas apresentadas em:
<https://zerowasteweek.co.uk/teens-reduce-waste/> (Acesso em: 22 jan. 2020).

2 Based on your classmates' answers to the questions in **exercise 1**, do you think they are trying to reduce plastic waste? Why (not)? *Personal answers.*

3 In groups of three or four, ask and answer the following questions. The **Useful Language** section on page 265 can help you. *Personal answers.*

- a. How does plastic pollution affect your community?
- b. Are there any anti-pollution programs in your community?
- c. What can you reduce/reuse at home?

Oriente os alunos a lerem todo o **exercício 4** antes de ouvirem o áudio e a prestarem atenção nas informações solicitadas.

4 Listen to the beginning of a podcast episode hosted by Anja Krieger, a German journalist. In your notebook, take notes of key words and expressions and choose the correct item that answers each question below.

- a. What topics are addressed in the podcast?
 - I. Photograph, art and nature.
 - x II. Plastic, people and the planet.

36

Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (2020, p. 36).

Essa seção *Oral Skills* também é proveniente da Unidade 2 e mobiliza através de exercícios voltados para a oralidade a temática de poluição por plástico que a unidade propõe. As demais seções de *Oral skills* do livro também seguem esse modelo organizacional, a figura 4 apresenta a continuação desta seção.

Figura 4 - Exemplo da seção *Oral Skills* - Parte 2

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

b. In the recording, Anja Krieger introduces Chris Jordan. Who is he?

- I. An actor.
- II. A photographer.

c. Why did Chris Jordan travel to Midway Island?

- I. To document the effects of plastic pollution.
- II. To spend his vacation on beautiful tropical beaches.


d. Where is Midway Island located?

- I. In the Pacific.
- II. In the Atlantic.


e. How many times did Chris Jordan visit Midway Island?

- I. Many times.
- II. Only one time.


5 Listen to the recording again and choose the photos that show what caused the death of sea birds in Midway Island. Write the answers in your notebook.




a. a red cigarette lighter



c. an entire yellow toothbrush



b. a blue bottle cap



d. a white straw

6 Listen to the recording once more and check your answers to **exercises 4 and 5**.

THINK ABOUT IT!

No *podcast* que você ouviu, a alemã Anja Krieger usa a língua inglesa para falar sobre um tema de interesse social. Na sua opinião, quais as implicações de se usar o inglês para a discussão de temas de interesse coletivo global? *Respostas pessoais.*

A partir da pergunta proposta no box *Think about it!*, discuta com os alunos questões como a possibilidade de dar visibilidade para diferentes culturas e visões de mundo quando pessoas de diferentes nacionalidades utilizam a língua inglesa. Aproveite a discussão para destacar a importância de se respeitar as variedades linguísticas e combater possíveis preconceitos quando o inglês é usado como língua de comunicação internacional.

Unit 2 37

Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (2020, p. 37).

Como observado na figura acima da seção *Oral Skills*, esta etapa é constituída por atividades de compreensão de falas, vocabulários e temas a partir da escuta de diversos materiais como: *podcasts*, programas de rádio, gravações de palestras, além de outros áudios não autênticos. Há também atividades de entrevistas, questionários, discussões, falas preparadas, *role-play*, e apresentações orais.

As atividades seguem um padrão de distribuição similar ao longo do LD. O número de atividades por seção varia entre seis e oito, sendo entre três e cinco voltadas para a compreensão oral, frequentemente indicada por um ícone em formato de fone de ouvido, e entre três e quatro que abordam a produção oral. Ao final, totalizaram-se 85 atividades nas doze seções de *Oral Skills*, distribuídas em quarenta e seis que abordam a compreensão oral e 39 voltadas para a produção oral. A fim de esquematizar a distribuição das atividades da seção de *Oral Skills* elaboramos a Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de atividades da seção *oral skills*

Categoria/ Unidade	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	Total
Produção Oral	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	2	39
Compreensão Oral	5	3	4	3	4	3	4	3	4	4	5	4	46
Total	8	6	7	7	7	7	7	7	8	7	8	6	85

Legenda: ■ Parte 1 ■ Parte 2 ■ Parte 3

Fonte: Elaborada pelo autores deste estudo (2023).

Sendo assim, com o intuito de alcançar os objetivos deste trabalho, foram identificadas 12 seções do LD voltadas exclusivamente para a oralidade, como observado na Tabela 1. Dentro destas seções serão analisadas, a seguir, quatro atividades voltadas à oralidade sob a ótica do conceito de oralidade proposto pela BNCC (2017), e sob a luz das demais teorias que consolidam a base desta pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção está dividida em duas categorias de análise que contemplam o objetivo específico (i) que consiste em identificar as concepções de ensino de oralidade subjacentes às atividades do LD, à luz da BNCC, e uma seção de discussão que contempla o objetivo específico que almeja discutir a possível relação do LD e da BNCC em função da prática docente.

Na primeira categoria, intitulada *A oralidade a partir de conhecimentos linguísticos*, analisamos duas atividades do LD, uma voltada para a compreensão oral e outra voltada para a produção oral, as quais trabalham a oralidade com enfoque em conhecimentos linguísticos da Língua Inglesa (ex: estruturas fixas, vocabulário, tempos verbais, entre outros).

Na segunda categoria, intitulada *A oralidade a partir de conhecimentos linguístico-sociais*, analisamos mais duas atividades que envolvem a compreensão e a produção oral cujos focos são trabalhar a oralidade em Língua Inglesa pautada em debates e discussões sobre temas sociais diversos.

Na terceira seção, intitulada *A BNCC, o livro didático e a prática docente* abordamos as possíveis relações entre a BNCC, a reflexão sobre o uso do LD, e a prática pedagógica.

4.1 A oralidade a partir de conhecimentos linguísticos

As atividades do LD desta categoria foram selecionadas, pois, indicam a ocorrência de um padrão na abordagem das atividades. Esses exercícios apresentam uma concepção de ensino da oralidade através da mobilização de conhecimentos linguísticos da Língua Inglesa. Este padrão pode ser visto tanto em atividades que trabalham a compreensão oral quanto nas que envolvem a produção oral.

Identificamos que essas atividades promovem as práticas da oralidade por parte dos estudantes através de conhecimentos que englobam tanto a mobilização de vocabulário quanto a aplicação das formas gramaticais trabalhadas durante a unidade do LD, de maneira contextualizada com as temáticas propostas.

Ainda assim, para a realização efetiva dessas atividades, é necessário que os estudantes estejam suficientemente preparados, linguisticamente falando, para

aplicarem os conhecimentos adquiridos e se engajarem com as temáticas abordadas nas atividades.

Levando isso em consideração, a atividade a seguir (Exemplo 1) é proveniente da Unidade 7, *The Power of Music*, da segunda parte do LD, *Part 2*, portanto, recomendada para o 2º ano do ensino médio. Esta unidade tem como objetivo discutir o tema “o poder da música” enquanto trabalha tópicos como *collocations*, *comparative and superlative adjectives*, e *opinion polls*.

A atividade propõe que os estudantes escutem trechos de duas músicas cantadas por vocalistas dos Estados Unidos, e em seguida, em pares, respondam cinco perguntas relacionadas às músicas e suas percepções sobre elas, como visto no exemplo abaixo.

Exemplo 1 - Atividade de compreensão oral baseada em músicas

Em *Oral Skills*, o objetivo é oferecer práticas de compreensão e produção oral em diversos contextos discursivos.



- 1 Listen to parts of two songs, transcribed below. Use the **Glossary** on page 310 if necessary. Then, in pairs, ask and answer the following questions. The **Useful Language** section on page 270 can help you.

SONG 1

The Climb (from Hannah Montana: The Movie soundtrack)

[...]
The struggles I'm facing
The chances I'm taking
Sometimes might knock me down
But no, I'm not breaking
I may not know it
But these are the moments
That I'm gonna remember most, yeah
Just gotta keep goin'

And I, I gotta be strong
[...]

From: <www.azlyrics.com/lyrics/miley Cyrus/theclimb.html>. Accessed on: Mar. 20, 2020.

SONG 2

Rise (by Katy Perry)

I won't just survive
Oh, you will see me thrive
Can't write my story
I'm beyond the archetype

I won't just conform
No matter how you shake my core
'Cause my roots - they run deep, oh
[...]

From: <www.azlyrics.com/lyrics/katyperry/rise.html>. Accessed on: Mar. 20, 2020.

TIP

Em letras de música, é muito comum encontrar variação linguística, como abreviações e contrações. Na canção “Rise”, encontramos um exemplo: **'cause** (= *because*). Você conhece outros exemplos de variação linguística em letras de música em inglês ou português?

Resposta pessoal.

a. “The Climb” and “Rise” are pop songs.; b. Optimistic.; c. Suggested answers: They are about overcoming difficulties./They are about strong people.; d. Personal answers.; e. Personal answers.

- Based on the recording, what kind of song (pop, rap, rock, etc.) is “The Climb”? What about “Rise”?
- What is the tone of the songs: optimistic or pessimistic?
- What do the lyrics of “The Climb” and “Rise” have in common?
- Do you know any other songs (in English or in Portuguese) that have the same topic/message? If so, which one(s)?
- What’s your favorite song in English? What is it about?

Para auxiliar os alunos a realizarem a entrevista proposta no **exercício 2**, lembre-os de que o **exercício 1** de *Pre-Reading* apresenta uma relação de tipos de música, que pode ser consultada.

Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2020, p. 146).

Como demonstrado pelo exemplo acima, todas as questões, embora não explicitamente expressas pelo enunciado da questão, esperam que os estudantes utilizem o vocabulário, relacionado à música, que foi trabalhado durante a unidade. É possível perceber, também, nas perguntas c) e d), que é permitido que os estudantes utilizem as formas que aprenderam do *comparative and superlative adjectives*.

Além disso, o enunciado da atividade aponta para a seção *Useful Language*, na qual os estudantes podem utilizar *chunks of language*, isto é, grupos de palavras que expressam um significado particular quando utilizadas juntas, nos quais os alunos podem se apoiar para elaborarem suas respostas. Com relação a essa atividade, os *chunks* sugeridos pelo LD são: *they have a lot in common; they share the same; they're all/both; they share common ground in*.

Destacamos também o *box* intitulado *tip* que aborda o uso de contrações, comum na oralidade, e questiona aos estudantes outros exemplos de variação linguística que eles conhecem em Língua Inglesa ou Portuguesa. Este tipo de questionamento promove, para os estudantes, uma reflexão importante sobre os diferentes usos do Inglês. Além disso, promove a *interdisciplinaridade* através de uma mobilização de conhecimentos prévios do aluno sobre a Língua Portuguesa e os conecta a conhecimentos sobre a Língua Inglesa.

Dessa forma, podemos observar, também, um alinhamento dessa atividade com a habilidade EF08LI03 da BNCC que prevê a construção geral de sentido de textos orais, de modo a conectar o tema principal e informações relevantes a suas partes constituintes. Além disso, a questão e), na qual o estudante é perguntado sobre sua música favorita em Língua Inglesa, demanda que o aprendiz expresse sua opinião acerca do tópico, o que, por sua vez, corrobora com a habilidade EF09LI01 da BNCC que prevê “Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação” (Brasil, 2017, p. 261).

Além disso, a atividade vai ao encontro do que a BNCC prevê como contexto sem contato face-a-face ao se trabalhar a oralidade, que envolve escutar ativamente a linguagem oral nos mais diversos contextos discursivos. Adicionalmente, utilizar canções, ainda que não sejam trazidas integralmente como na atividade em questão, contribui para o aprendizado da oralidade de Língua Inglesa de maneira contextualizada, *multimidiática* e *multimodal*.

Com relação às atividades voltadas para a produção oral, identificamos

também exercícios que seguem essa concepção de ensino de oralidade pautado na mobilização de conhecimentos linguísticos. A atividade abaixo (Exemplo 2) foi retirada da terceira parte do LD, *Part 3*, voltada para o 3º ano do ensino médio e da Unidade 9 que aborda a temática “jovens no mundo do trabalho”, além dos conteúdos *comic strips*, *linking words*, e *if clauses type 1 and 2*.

Exemplo 2 - Atividade de produção oral baseada em *Role Play*

- 2 Are you good at finding practical solutions to everyday problems? In pairs, role play different situations as in the example to help teens with different issues about the world of work. The tips presented in the box below and the **Useful Language** section on page 272 can help you. Take turns.

Example: *Student A: What's the matter?*

Student B: I'm completely lost. I don't know what job I'm going to look for.

Student A: If I were you, I would find a job that reflects my skills and interests.

Student B: Well, that's a good idea. Thank you.

Tips:

- ▶ Find a job that reflects your skills and interests.
- ▶ Use websites that focus on posting part-time positions for teens.
- ▶ Visit stores, restaurants and other businesses to fill out applications in person.
- ▶ Ask your friends if they have contacts at local employers who might be hiring.
- ▶ Highlight any experiences that present your commitment and willingness to work hard.
- ▶ Talk to any of your friends who are employed and ask about their experience on the job.
- ▶ Consider a job that connects to one of your passions or abilities so that you can stay motivated.

- a. "I'm completely lost. I don't know what job I'm going to look for."
- b. "I'm looking for a part-time job, but I have no experience."
- c. "I make some money, but I'm not happy with my part-time job."
- d. "My parents want me to follow in their footsteps, but that's not what I truly want."

O exercício 2, por meio de processos de análise e resolução de situações-problema, contribui para o desenvolvimento do pensamento computacional ao propor uma atividade de dramatização (*role-play*) em dupla em que um dos alunos deve escolher, de uma lista, dicas relevantes para o colega que enfrenta situações hipotéticas relacionadas ao mundo do trabalho.

Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2020, p. 190).

Nesta atividade, os estudantes praticam a produção oral a partir de um exercício de dramatização, semelhante com as atividades de *Simulation and Role-play* propostas por Harmer (2015). A atividade apresenta uma situação pré-determinada relacionada a possíveis problemas que os jovens podem enfrentar quando adentram o mercado de trabalho. Assim, os estudantes devem interagir, através da oralidade, assumindo o papel de um personagem para encontrar possíveis soluções para os problemas apresentados pela questão.

Mais uma vez, implicitamente, os estudantes são encorajados a mobilizar, através da oralidade, os conteúdos trabalhados durante a unidade do LD. Nesse caso,

o foco é aplicação das *if clauses* nas situações apresentadas pelo *Role-play*. Quanto às *chunks* sugeridas pela seção *useful language*, temos: *asking what's wrong*, *making suggestions*, e *responding to suggestions*. Como sugestão para os estudantes se basearem durante a atividade estão, entre outras, as *chunks*: *what's wrong?*; *anything bothering you?*; *Let's...*; *how about?*; *that's a good idea*; e, *no, I don't think so*.

Podemos observar que a atividade envolve a habilidade EF09LI01 da BNCC que também foi trabalhada no exercício anterior. Isso significa que os estudantes têm que utilizar a Língua Inglesa para argumentar e contra-argumentar com base no contexto relacionado ao mundo do trabalho proposto pela atividade.

Além disso, destacamos, a presença da *interdisciplinaridade* na atividade que trabalha, por meio da oralidade, o desenvolvimento do pensamento computacional, como apontado pelo comentário voltado ao docente, que está associado à área de Matemática e suas tecnologias da BNCC.

Ao trabalhar a oralidade através da temática do mundo do trabalho, é possível observar um alinhamento da atividade com os direcionamentos da BNCC para a área de Linguagens e suas tecnologias, os quais prevêm que os alunos reflitam sobre sua vida e seu futuro trabalho, durante o ensino médio.

Exercícios de *Role-play* como esses podem ser adaptados para trabalhar a produção e compreensão oral em múltiplos contextos linguístico-discursivos. A depender do nível dos estudantes, o professor pode, por exemplo, optar por mudar os direcionamentos do *Role-play* no decorrer da atividade, de modo a estimular a criatividade dos alunos diante de situações de comunicação linguísticas variadas.

Dessa forma, como demonstrado anteriormente, é possível observar que, em ambas as atividades voltadas para oralidade, a compreensão e produção oral são trabalhadas como um meio para a mobilização de conteúdos linguísticos, como vocabulário e gramática.

Além disso, notamos que as atividades possuem uma concepção de ensino de oralidade mais alinhada com o que a BNCC prevê para o ensino fundamental. Isso é evidenciado quando observamos, por exemplo, as habilidades trabalhadas nas atividades, que são previstas para o ensino fundamental. Entretanto, isso não é um aspecto negativo dessas atividades, uma vez que a própria BNCC permite que essas habilidades sejam trabalhadas em outros anos escolares da educação básica e o reforço e ampliação delas no Ensino Médio contribuem para uma formação continuada.

Ainda assim, vale destacar que na prática docente, por vezes, é comum que professores optem por reforçar essas habilidades durante o ensino médio, pois elas podem não ter sido desenvolvidas efetivamente durante o ensino fundamental.

Na categoria a seguir, analisamos atividades do LD que trabalham a oralidade pautada em uma outra perspectiva, não mais com enfoque apenas em mobilizar conhecimentos linguísticos, mas abordando também aspectos linguísticos-sociais.

4.2 A oralidade a partir de conhecimentos linguísticos-sociais

As atividades desta categoria apresentam um padrão de ensino da oralidade através da mobilização de conhecimentos linguísticos-sociais. Novamente, identificamos que essa concepção de ensino de oralidade está presente nas atividades que focam na compreensão oral, assim como nas atividades voltadas para a produção oral.

Em contraste com as atividades analisadas anteriormente que focavam em mobilizar os conteúdos linguísticos abordados durante a unidade do LD, os exercícios a seguir trabalham a oralidade a partir do engajamento em discussões que envolvem problemáticas sociais através de gêneros discursivos orais.

Sendo assim, para que os estudantes consigam se engajar de maneira efetiva com as atividades, é necessário que eles possam conectar os conhecimentos linguísticos trabalhados com seus conhecimentos culturais e sociais. Além disso, é preciso que os estudantes entrem em contato com o gênero oral trabalhado no exercício.

A atividade a seguir é oriunda da terceira parte do LD, *Part 3*, portanto, é recomendada para o 3º ano do ensino médio. O exercício faz parte da Unidade 10 do LD, que aborda a temática de ansiedade em jovens adolescentes, além dos conteúdos Q&A, *Adjectives ending in ed/ing*, e *modal verbs*.

O exercício (Exemplo 3) propõe que os estudantes trabalhem a compreensão oral através da escuta de um *podcast* Canadense no qual uma falante Brasileira de Inglês é entrevistada sobre suas vivências com a ansiedade, que é a temática da unidade. Depois de ouvirem o *podcast* os alunos devem responder, em seus cadernos, com o auxílio de um quadro de vocabulários, uma pergunta sobre o que eles compreenderam que foi discutido no *podcast*.

Exemplo 3 - Atividade de compreensão oral baseada em conteúdo de *podcast*

14  **3** Listen to the beginning of an interview broadcast by Canadian podcast #OurAnxietyStories. In this episode, the interviewer talks to Camila Pereira, originally from Brazil, but currently living in Vancouver, who shares her experience with anxiety. What type of anxiety disorder does she have? The items in the box below can help you. Write the answer in your notebook.

generalized anxiety disorder • obsessive-compulsive disorder (OCD) • panic disorder Obsessive-compulsive disorder (OCD).

LEARNING ON THE WEB Comente com os alunos que, no *podcast* #OurAnxietyStories, pessoas de diferentes nacionalidades relatam suas experiências com transtornos de ansiedade.

Para ouvir outras entrevistas que fazem parte do *podcast* canadense #OurAnxietyStories, visite: www.anxietycanada.com/articles/ouranxiestories-podcast/ (Acesso em: 13 abr. 2020).

14  Consulte as Orientações Complementares no Manual do Professor.

Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2020, p. 205).

Como podemos observar, o foco da atividade está no engajamento com as práticas de compreensão oral através da temática. Há um vocabulário a ser trabalhado, mas ele está em segundo plano, e não há necessariamente uma forma gramatical a ser seguida, como nas atividades pautadas nos conhecimentos linguísticos.

A atividade trabalha um trecho de um *podcast*, gênero oral que tem ganhado popularidade nos últimos anos, que pode ser acessado integralmente pelos estudantes através de um *link* disponibilizado pelo próprio LD. Dessa forma, o LD traz um gênero oral proveniente do mundo digital. Isso se alinha com o que a BNCC propõe para o ensino médio, pois promove discussões sobre aspectos sociais por meio de práticas sociais do mundo digital.

Adicionalmente, o LD demonstra um cuidado ao trazer um áudio retirado de material autêntico, o que promove o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral dos estudantes a partir de um dos múltiplos contextos de uso da Língua Inglesa. A utilização do *podcast*, embora não em sua totalidade, coloca o estudante em contato com um uso real do Inglês, o que consideramos positivo para as práticas da oralidade.

No entanto, trabalhar a oralidade a partir de áudios autênticos também possui seus impasses. A depender do nível dos estudantes, pode haver resistência por parte deles ao entrarem em contato inicial com contrações, truncamentos, trocas de turno e velocidade de fala dos interlocutores. Isso pode acontecer, especialmente, em situações na qual a acústica da sala de aula não contribui para a reprodução clara dos áudios, como apontado por Harmer (2015).

Ainda assim, destacamos a importância do contexto linguístico do áudio trazido pela atividade. O exercício apresenta uma multiplicidade de sotaques da Língua Inglesa, ao trazer a interação entre uma falante Brasileira e um falante Canadense. Além disso, foi observado que essas variações também foram trazidas em outras atividades no decorrer do LD.

Dessa forma, o LD traz nessa atividade um exemplo do Inglês como *Língua Global*, sendo utilizado como *língua franca* entre um falante nativo e uma falante não nativa da Língua Inglesa. Isso indica que a atividade está alinhada com a concepção de Inglês trazida pela BNCC.

Pontuamos, ainda, a relevância da temática abordada na atividade, pois trabalhar temas como ansiedade aproxima as vivências dos estudantes ao uso da língua. Adicionalmente, permite que o estudante, através da oralidade, compreenda a perspectiva do outro, como prevê a BNCC.

Assim, ao aplicar essa atividade observando o nível de seus alunos e seu contexto escolar, o professor pode também promover debates entre os estudantes sobre a temática abordada pelo *podcast*, além de apenas escrever sobre o que eles compreenderam do áudio como a atividade propõe. Dessa forma, esta abordagem permitiria que os aprendizes se envolvessem com ambas as práticas de compreensão e produção oral, além de permitir que os alunos compartilhem suas vivências relacionadas ao tema.

Neste viés, o LD também apresenta atividades voltadas para as práticas de oralidade pautadas em conhecimentos linguísticos-sociais que trabalham a produção oral. A atividade a seguir (Exemplo 4) ilustra isso. O exercício foi retirado da unidade 12 do LD e também é voltado ao 3º ano do ensino médio. A Unidade 12, intitulada *Everybody is Different*, aborda as temáticas de imagem corporal e transtornos alimentares, além de conteúdos como *infographics*, *collocations*, *present perfect*, e *simple past*.

A atividade apresenta um infográfico que aborda as temáticas gerais da unidade, relacionadas à autoimagem e transtornos alimentares. O exercício propõe que os estudantes extraíam informações que eles consideram relevantes com o intuito de prepará-los para a produção de uma apresentação oral.

Exemplo 4 - Atividade de produção oral baseada em apresentação oral

- 1 In small groups, based on the infographic below, use your own words to make a short oral presentation about children, teens, media and body image. Use elements from this infographic (percentages, facts, tips) to help you make the presentation. If possible, you can also record it as a podcast and share it with other people. The **Useful Language** section on page 275 can help you. *Orientar os alunos a selecionarem as informações do infográfico que julgarem mais relevantes e a fazerem anotações para ajudar em sua apresentação oral.*

WWW.COMMONSENSEMEDIA.ORG

common sense

Children, Teens, Media, and Body Image

Our review of dozens of research studies on body image reveals its importance to kids' healthy development and the influential power of media — and parents — to shape attitudes and behaviors, beginning when kids are very young.

Many kids are dissatisfied with their bodies, and society's body appearance ideals are highly unrealistic.

Body image is really important for self-esteem, which is crucial to a young person's development, and disorders linked to poor body image can result in serious mental and physical health issues.

Get involved

- Tune into kid's lives (ask about friends, school, and feelings).
- Nurture a positive self-image.
- Step in when kids need support

Children as young as 5 express dissatisfaction with their bodies.

More than half of girls and 1/3 of boys as young as 6 to 8 feel their ideal body is thinner than their current body size.

Body image concerns start earlier than you think; even preschoolers learn that society judges people by how they look.

Ideas and habits formed young last a lifetime.

Start early

- Emphasize health not weight.
- Teach appreciation for all types of people.
- Focus on talents and strengths.

You are your child's first teacher.

You have a lot of power to shape their attitudes, values, and behavior.

Ban "fat talk"

- Say why you appreciate your body.
- Watch your comments about other people's bodies and appearance.
- Be active and eat well for health, not size.

5% of 8-year-olds who think their moms are dissatisfied with their bodies are more likely to feel dissatisfied with their own bodies.

Boys have issues with body image, too.

Boys' own body concerns and risky behaviors can go unnoticed, and their role in supporting healthy attitudes among girls is vital.

Pay attention to your son, too

- Listen for negative body talk.
- Look for dramatic weight loss or gain.
- Check the messages from coaches, peers, and online forums about weight, exercise, and muscle-building.

Measurements of top male action figures exceed even that of the biggest bodybuilders.

Unrealistic, sexualized, and stereotypical images and messages about bodies and gender are rampant on the media your kid consumes.

Media is influential — if all your child sees are unrealistic body types she'll come to believe they're the ideal.

Immunize your child

- Choose quality media with diverse characters.
- Question assumptions about appearance.
- Challenge stereotypes about gender, body types, abilities.

87% of female TV characters aged 10 to 17 are below average in weight.

Teens feel pressure to look good and cool online, but also feel social media helps their friendships and connections.

Kids live in a constant feedback loop of criticism and connection that moves quickly and is difficult to escape.

Be a social media supporter

- Help teens find supportive online communities.
- Encourage social media breaks when online drama heats up.
- Ask teens how online feedback makes them feel.

41% of teen girls say they use social media to "make themselves look cooler."

Healthline. For this report, we conducted a review of the published research literature on body image-related issues across types of media, among children and teens. We also included relevant research among young adults, and related topics such as gender roles and sexualization. We also reviewed popular culture for examples and trends on the topic and identified case studies or resources to explore the topic further. For more research methods, problem-solving, and how to help, see the full report at www.common SenseMedia.org/teenandchildbodyimageandbodyimage.

© Common Sense 2015. Common Sense is committed to helping kids, families, and educators thrive in a world of media and technology. Join us on Facebook or Twitter, and get our free Kid Media App.

From: <www.common SenseMedia.org/children-teens-body-image-media-infographic>. Accessed on: Apr. 27, 2020.

Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2020, p. 244).

Para essa atividade de produção oral, os estudantes devem trabalhar o gênero apresentação oral e/ou *podcast*, como sugerido pelo enunciado. Apesar do enfoque na produção oral, o exercício mobiliza também as habilidades de leitura dos estudantes, tendo em vista que a apresentação deve ser baseada nas informações do infográfico.

O LD disponibiliza nesta atividade, mais uma vez, o apoio linguístico baseado em *chunks* da seção *useful language*. As *chunks* apresentadas são pertinentes e

podem auxiliar o estudante na elaboração de uma estrutura coesa de sua apresentação oral, tais como *according to; the infographic shows that; the research reveals that; based on; first; lastly; e, in general*.

Destacamos que o texto que baseia a apresentação (infográfico) é um material autêntico proveniente da *internet*. O que pontuamos se alinha com a concepção de ensino *multimodal* previsto pela BNCC. Adicionalmente, observamos um alinhamento dessa atividade com a habilidade EM13LGG704 que prevê que os estudantes possam se apropriar de ferramentas de pesquisa e busca de informações de forma crítica.

Ao realizarem a atividade, os estudantes adentram o contexto da oralidade previsto pela BNCC como *contexto com contato face a face*. Isso significa que nesta atividade os alunos e o professor podem abordar aspectos como entonação, pronúncia e ritmo enquanto trabalham a oralidade a partir do gênero oral.

Sendo assim, esse exercício demonstra-se importante para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes, pois trabalha uma multiplicidade de fatores linguísticos e extralinguísticos, como lidar com as emoções ao falar em público ou ao ser gravado, além de levar os alunos a refletirem sobre a temática.

Entretanto, apesar de não estar explícito no enunciado da atividade, é interessante que o professor possa dar direcionamentos com relação ao gênero a ser trabalhado na produção oral. É necessário que os estudantes, além de se engajarem nas práticas da oralidade através da apresentação oral ou *podcast*, entendam o contexto linguístico e as características do gênero oral que eles estão utilizando. Desta forma, os alunos desenvolveriam a habilidade EM13LGG402 da BNCC que prevê empregar o estilo e variedade de língua, sem preconceito linguístico, adequado ao que a situação comunicativa pede.

Caso o professor opte por trabalhar com o gênero *podcast*, é possível que os estudantes se sintam mais motivados a se engajar na produção, pelo senso de novidade. Além disso, a atividade pode aliar as práticas da oralidade com as práticas dos *multiletramentos*, também previstos pela BNCC, ao se trabalhar um gênero proveniente do mundo digital.

Na seção a seguir, discutiremos as possíveis relações entre as determinações da BNCC, as propostas do LD, e a prática docente reflexiva, com relação ao ensino de oralidade de Língua Inglesa.

4.3 A BNCC, o Livro Didático e a Prática Docente

Essa seção, apesar de não fazer parte de uma categoria de análise, está dedicada a responder o segundo objetivo específico deste estudo, que envolve discutir sobre a relação entre o LD, a BNCC e suas influências na prática docente. Desse modo, é necessário refletir sobre de que forma esse alinhamento identificado entre o LD e a BNCC se relaciona com a prática docente, e de que maneira isso se reflete no ensino da oralidade.

Para isso, primeiro, ressaltamos, com base em Lajolo (1996), que é importante que o professor esteja envolvido no processo de escolha do material didático. Além disso, é essencial que o professor conheça mais profundamente o LD a ser utilizado, que deve acontecer a partir da leitura integral e atenta do material, individualmente ou coletivamente, mesmo se o professor não tenha participado da seleção do LD. Adicionalmente, o professor pode substituir, alterar e complementar as atividades propostas pelos LDs, sejam elas consideradas 'boas' ou não.

Desta forma, a partir de um conhecimento mais detalhado do LD, é possível realizar essas alterações nas atividades propostas pelo material, caso o professor julgue necessário. É necessário, também, refletir sobre esse material considerando a realidade de sua sala de aula. Portanto, para adaptar o LD apropriadamente, o professor tem que conhecer bem o contexto escolar no qual ele está inserido.

Similarmente, é importante que o professor conheça o que a BNCC estabelece que deve ser ensinado para sua disciplina, para o ano escolar que está ensinando, e para as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas. Por isso, concordamos com o que foi afirmado por Dantas (2021) que pontua que a BNCC determina o que deve ser ensinado, não como esses conteúdos devem ser ensinados e com Kumaravadivelu (2003) ao afirmar que o professor tem um papel fundamental em determinar a maneira que os conteúdos e habilidades devem ser trabalhados, em um contexto pós-método.

Ao ter consciência da interligação entre a BNCC, o material didático e a sala de aula, o professor consegue, ao refletir sobre esses, basear melhor a sua prática pedagógica, o que pode conduzir em uma melhora no aprendizado dos estudantes. Assim, como afirma Freire (2021, p. 22), "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Desse modo, a reflexão constante sobre a prática pedagógica, desde a formação inicial e continuada dos professores, é essencial para uma melhora no cenário do ensino de oralidade de Língua Inglesa e no ensino de línguas em geral. Assim, acreditamos que essa reflexão também deve se estender a tudo o que envolve a prática, o que inclui também o currículo e o material didático.

Com base nesses apontamentos, foi durante o período de vivências do Estágio Supervisionado, em especial o período de observação e regência voltado ao ensino médio, que a importância de refletir sobre o LD e a prática pedagógica foi melhor evidenciada. Em um contato inicial com uma das múltiplas realidades da sala de aula, observamos a importância da mobilização da reflexão sobre o LD, os conhecimentos sobre a BNCC e o contexto escolar.

Enquanto parte do material didático utilizado pelos estudantes durante o período do estágio supervisionado, este LD foi pré-determinado para ser utilizado em nossas vivências das regências. Entretanto, a partir de nossas observações de como as aulas na turma eram ministradas, e da leitura atenta da unidade do LD que viria a ser trabalhada durante o período de regências, optamos por utilizar o LD como guia de temas e conteúdos a serem abordados e adaptamos as atividades voltadas à oralidade para melhor se adequarem ao contexto escolar que estávamos inseridos.

Ainda assim, ressaltamos a importância do LD em nos guiar durante as regências e apontamos que a decisão de adaptar as atividades não foi pautada com base em atribuir juízo de valor ao LD, ao tratá-lo como 'bom' ou 'ruim'. Como indicado pelo recorte de atividades analisadas anteriormente, o LD demonstra estar alinhado ao que a BNCC prevê, traz exercícios diversos, temas relevantes, e diferentes recursos em suas atividades voltadas à oralidade. Dessa forma, esse material pode ajudar o professor a trabalhar a oralidade dos seus estudantes ao mesmo tempo que segue o que a BNCC apresenta para o ensino médio.

Entretanto, com relação ao contexto escolar que nos deparamos durante o estágio, após refletirmos sobre o material e a turma, o LD não indicava ser totalmente compatível, sendo necessárias algumas alterações. Destacamos a importância do LD em seguir o que a BNCC propõe para o ensino de oralidade de Língua Inglesa, especialmente quando consideramos que no país, como afirma Lajolo (1996), existe uma realidade de ensino onde o LD determina como os conteúdos devem ser trabalhados e os professores apenas o seguem. Diante dessa realidade, com o LD seguindo o que a BNCC prevê para o ensino de oralidade ao menos nos permitiria

uma indicação de que os conteúdos, habilidades e competências previstas no documento poderiam ser contemplados nas aulas.

Ainda assim, reconhecemos que esse uso indiscriminado do LD que determina os conteúdos e as formas de ensinar, por vezes, não parte dos professores, sendo impostas pelas instituições de ensino que priorizam a utilização do material didático sem intervenção do professor, como apontado por Lima e Quevedo-Camargo (2008).

No entanto, acreditamos que a utilização de um LD, ou, em alguns casos, a aplicação de atividades de um LD sem nenhum tipo de reflexão sobre o material e sobre a turma, mesmo em casos como esse no qual o material se demonstra alinhado com o que a BNCC traz para o ensino de oralidade, pode não ser o bastante para promover sozinha o ensino adequado de oralidade de Língua inglesa.

Como afirmado por Lajolo (1996), o processo de avaliação do LD precisa contar com a participação da universidade enquanto deve ampliar a presença do professor e da escola no seu processo de escolha. Portanto, entendemos que o processo de reflexão sobre a relação entre a BNCC, o LD, e a prática pedagógica é fundamental para promover o ensino de oralidade de Língua Inglesa, e este processo de reflexão deve ser iniciado ainda durante a formação inicial de professores, com destaque especial para o período de estágio supervisionado.

Por fim, tendo como base tudo o que foi abordado e discutido durante este estudo, retomaremos, resumidamente, na seção a seguir, os resultados, possíveis contribuições deste trabalho, e nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi abordado o ensino de oralidade de Língua Inglesa sob as perspectivas de múltiplos teóricos, dos documentos parametrizadores da educação, com enfoque na BNCC e no LD estudado. Também foi destacada a importância das vivências do Estágio Supervisionado e das reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a BNCC, e sobre os materiais didáticos.

Considerando os objetivos deste estudo, concluímos que as concepções de ensino de oralidade presentes nas atividades do LD utilizado durante as regências do estágio supervisionado demonstram-se alinhadas às concepções de ensino de oralidade de Língua Inglesa, previstas na BNCC.

Este estudo identificou que o LD trabalha a oralidade de duas formas distintas: uma pautada na prática da oralidade baseada em conhecimentos linguísticos, que se demonstrou mais alinhada à BNCC do ensino fundamental; e a outra pautada nos conhecimentos linguísticos-sociais, mais alinhada à BNCC do ensino médio.

Esta última é fortemente evidenciada pelo desenvolvimento de habilidades da BNCC voltadas para o ensino médio, pelo uso de recursos multimidiáticos, e principalmente, pelo uso da oralidade para o desenvolvimento da criticidade, da discussão de temáticas relacionadas a aspectos sociais pertinentes às vivências dos jovens, e o uso do Inglês como língua global.

Concluímos também que este alinhamento sozinho não garante que o ensino da oralidade aconteça de maneira efetiva. Assim, é essencial que o professor reflita sobre o material didático e seu contexto escolar para que sua prática promova o ensino de oralidade e o desenvolvimento das demais habilidades da Língua Inglesa de forma adequada.

Reconhecemos a limitação deste estudo com relação a analisarmos apenas algumas atividades selecionadas do LD. Ainda assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para promover discussões futuras sobre o ensino de oralidade de Língua Inglesa e o uso do LD mediante à BNCC e a prática reflexiva.

Por fim, consideramos o ensino da oralidade essencial para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, e almejamos que outros estudantes de Letras possam se inspirar neste trabalho de modo que seja possível aprofundar esse campo de estudo e refletir sobre seus materiais didáticos e sua prática.

REFERÊNCIAS

ALSAAWI, A. Spoken and Written Language as Medium of Communication: a self-reflection. **International Journal of Applied Linguistics and English Literature**, Melbourne, Austrália, v. 8, n. 2, p. 194-198, 31 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção I, p. 11.429. Disponível em: <http://bit.do/cSE7B>. Acesso em: 22 Jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 22 Jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.834. Disponível em: <http://bit.do/cSE7X>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 Jun. 2023.

CARDOSO-BRITO, S. A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes. *In*: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em lingüística aplicada**: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo, Sp: Editora Unesp, 2004. p. 131-154.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, 2000, p. 59-68. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/2665>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DANTAS, S. S. **A ORALIDADE NA BNCC DO ENSINO MÉDIO**: uma proposta centrada no ensino-aprendizagem dos elementos orais no gênero seminário. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/08a1b610-d203-48b9-8742-531a07e41421>. Acesso em: 27 set. 2023.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation Fundamentals**: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research (Language Learning & Language Teaching Vol. 42). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015.

DJABBOROVA, F. O. WAYS OF DEVELOPING LISTENING SKILLS OF ENGLISH LEARNERS IN ESL AND EFL CLASSROOM. **European Journal Of Research And Reflection In Educational Sciences**, Reino Unido, v. 8, n. 10, p. 212-216, fev. 2020.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **English Vibes for Brazilian Learners**. São Paulo, Sp: Editora Ftd S.A., 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, S. H. C. et al. Desafios no ensino da oralidade. **Revista Cadernos de estudos e pesquisa na educação básica**. Recife, PE, v. 2, n. 1, p.197-215, 2016.

GOMES, J. M. B. **Ensino da oralidade à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio**: um estudo comparativo. 2022. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras a Distância, Instituto Federal da Paraíba, Picuí, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/2530>. Acesso em: 02 out. 2023.

GONSALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico. *In*: GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, p. 61-73.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 5. ed. Essex: Pearson, 2015.

HOLMES, D. **Speaking activities for the classroom**. Bangkok, Tailândia: Chulalongkorn University Press, 2004.

HUSSAIN, S. Teaching speaking skills in communication classroom. **International Journal of Media, Journalism and Mass Communications**, Ongole, India, v. 3, n. 3, p. 14-21, 2017.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? **ELT Journal**, Oxford, UK, v. 52, n. 2, p. 119-126, 1998.

KNACK, C.; SILVA, C. L. C. A Língua e suas Realizações: oralidade e escrita. *In*: 5º SALÃO DE GRADUAÇÃO E 6º SALÃO EAD, 6., 2010, Porto Alegre, Rs. **Anais do 5º Salão de Graduação e 6º Salão EAD**. Porto Alegre, Rs: Ufrgs, 2010. p. 1-4. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/80963>. Acesso em: 02 out. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 69, 1996.

LIMA, G. P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve trajetória da Língua Inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. **Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, Londrina, SP, v. 7, p. 01-07, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, A. Ensino de Inglês e Formação de Professores: reflexões sobre o contexto brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 9, n. 17, p. 151-164, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/589>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2000.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006, p. 69-94.

NOVA, M. Using online podcast as a speaking activity in online classroom. **Pedagogy: Journal of English Language Teaching**, Durham, EUA, v. 10, n. 1, p. 38-48, 2022.

OLIVEIRA, F. A. Oralidade em Língua Inglesa, no ensino fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. **Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, CE, v. 10, n. 1, p. 4-18, 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. **O olhar da BNCC sobre a oralidade**. 2022. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras a Distância, Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, Pb, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2315>. Acesso em: 27 set. 2023.

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, DF: UnB, 2003. p. 53- 84.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum:** Estudos da Linguagem, Londrina, SP, v. 19, n. 2, p. 13–34, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: Rojo, R. H. R; Cordeiro, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, RJ, v. [S.I.] n. 11, p. 05-16, ago. 1999.

SOARES, T. A; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. Estudo da Oralidade ou dos Gêneros orais?: uma análise de LDP à luz da BNCC. In: LIMA, L. T.; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. (org.). **Reflexões Sobre o Ensino de Línguas e Literatura:** relatos de pesquisa. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2019. p. 30-43.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso de Letras Inglês Licenciatura,** Campina Grande, 2016.