

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

ANDERSON FELIPE DA SILVA MONTEIRO

CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A VIABILIDADE
DA PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

SÃO LUÍS
2025

ANDERSON FELIPE DA SILVA MONTEIRO

**CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A VIABILIDADE
DA PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia
apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para obtenção do título de graduação.
Orientador: Professor Mestre César Roberto Campos Peixoto

SÃO LUÍS

2025

ANDERSON FELIPE DA SILVA MONTEIRO

CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA:
A VIABILIDADE DA PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia
apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para a obtenção do título de
graduação.

BANCA EXAMINADORA

Professor Mestre César Roberto Campos Peixoto (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Professora Doutora Suzana Maria Lucas Santos
Universidade Federal do Maranhão

Professora Mestra Viviane Lima Coimbra
Instituto Federal do Maranhão

São Luís, ____ de _____ de 2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

da Silva Monteiro, Anderson Felipe.

CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: : a
VIABILIDADE DA PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA / Anderson Felipe da
Silva Monteiro. - 2025.

51 f.

Orientador(a): César Roberto Campos Peixoto.

Monografia (Graduação) - Curso de Letras - Inglês,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Ensino de Inglês. 2. Produção Oral. 3. Bncc. 4.
Formação Docente. 5. Educação Pública. I. Campos
Peixoto, César Roberto. II. Título.

*Dedico este trabalho de monografia à
minha ilustríssima mãe, Regina, meu primeiro
e grande exemplo de educação, inspiração e
motivação ao longo de minha jornada.*

Gratidão, minha rainha!

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus, que me deu forças para enfrentar de cabeça erguida as intempéries da vida e superar as dificuldades que surgiram em meu caminho.

Expresso minha imensa gratidão à minha família, que sempre apoiou minhas escolhas, mesmo quando isso significava estar longe de casa e enfrentar as incertezas do destino. O suporte e amor incondicional que recebi foram fundamentais para que eu seguisse em frente.

Aos amigos que conquistei ao longo desta jornada, meu mais profundo agradecimento. Vocês foram inspiração e força para que eu pudesse superar os desafios. Cada conversa, cada momento compartilhado e cada experiência vivida juntos me transformaram em uma pessoa mais sensível e dedicada a me tornar melhor a cada dia.

Sou extremamente grato ao meu orientador, professor César Roberto, por sua paciência, dedicação e pelo cuidado especial que teve comigo durante todo o processo. As horas que passamos juntos, discutindo e aprimorando este trabalho, foram fundamentais para alcançarmos o melhor resultado possível.

Agradeço à banca avaliadora por dedicar seu tempo e experiência para enriquecer minha pesquisa com valiosas contribuições e observações.

Meu sincero agradecimento também aos amigos docentes e técnicos, verdadeiros anjos que guiaram meus passos ao longo dessa caminhada. Em especial, registro minha gratidão aos professores Naiara Sales, Suzana Lucas, Claudiane, Kátia Cilene, José Dino, Regysane, Graça Faria, Wendel, Uchôa, Edson Meira e Veraluce, por sua dedicação e apoio inestimáveis.

Dedico minha profunda gratidão à equipe da Diretoria de Acessibilidade, que tornou minha vida acadêmica mais viável e acolhedora. Em especial, à equipe multidisciplinar e de transcrição, e de modo muito especial à minha excepcional amiga Sandra, que esteve ao meu lado em momentos cruciais.

Por fim, agradeço a mim mesmo por não desistir de lutar pelos meus sonhos e por transformar a deficiência visual em um impulso para seguir adiante. Pelos sorrisos, pelas lágrimas e pela persistência em me tornar um educador dedicado, sou grato por cada passo dessa trajetória.

*"O futuro do mundo está na minha sala de aula hoje.
(...) Vários futuros presidentes estão aprendendo
comigo hoje; assim como os grandes escritores das
próximas décadas, e também todas as pessoas comuns
que tomarão as decisões em uma democracia. (...)
Tenho um chamado para a maior profissão de todas!
Devo estar vigilante todos os dias, para não perder
nenhuma única oportunidade frágil de melhorar o
amanhã."*

Ivan Welton Fitzwater

RESUMO

Este estudo investiga a viabilidade da produção oral em inglês nos anos finais do ensino fundamental na escola pública, analisando os desafios enfrentados por docentes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em entrevistas semiestruturadas com professores do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA). Os resultados indicam que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaque os inúmeros papéis da oralidade, dificuldades como a falta de formação docente específica, escassez de materiais didáticos apropriados e barreiras psicológicas dos alunos limitam sua implementação efetiva. A pesquisa indica a necessidade de políticas educacionais que incentivem formação continuada e abordagens pedagógicas interativas. Conclui-se que a oralidade é um componente essencial da aprendizagem de inglês e requer estratégias adaptativas para sua efetiva aplicação no contexto da educação pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de inglês; produção oral; BNCC; formação docente; educação pública.

ABSTRACT

This study investigates the feasibility of oral production in English in the final years of elementary education in public schools, analyzing the challenges faced by teachers. The research, with a qualitative approach, is based on semi-structured interviews with teachers from the University College of the Federal University of Maranhão (COLUN-UFMA). The results indicate that, although the National Common Curricular Base (BNCC) highlights the multiple roles of the oral skills, difficulties such as the lack of specific teacher training, scarcity of appropriate teaching materials, and students' psychological barriers limit its effective implementation. The study indicates the need for educational policies that encourage continuous teacher training and interactive pedagogical approaches. It is concluded that oral skills are an essential component of English learning and require adaptive strategies for their effective application in the context of Brazilian public education.

KEYWORDS: English teaching; oral production; BNCC; teacher training; public education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Communicative Language Teaching (Ensino Comunicativo de Línguas)
COLUN	Colégio Universitário
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A FALA EM DIFERENTES MÉTODOS E NA ABORDAGEM COMUNICATIVA	15
1.1 GRAMÁTICA-TRADUÇÃO	15
1.2 MÉTODO DIRETO.....	16
1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL.....	18
1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA	20
2. BRASIL: CRONOLOGIA EDUCACIONAL E A ADOÇÃO DAS PRÁTICAS DE ORALIDADE.....	22
2.1. A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	23
2.2. A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ORALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS	24
2.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS: BNCC E PCN	25
2.3.1 A Concepção da Base Nacional Comum Curricular	25
2.3.2 Inglês como Língua Franca: prática da oralidade e a interação discursiva	26
2.4 A HETEROGENEIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	28
2.4.1 As tentativas de implantação das práticas da oralidade	30
3. METODOLOGIA.....	32
4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS FATOS LINGÜÍSTICOS	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	45
ANEXOS	48
ANEXO A – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO	48
ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	50

INTRODUÇÃO

A prática da oralidade ¹ é um saber ancestral que acompanha a formação e consolidação das comunidades e agrupamentos sociais. A organização e verbalização dos diferentes construtos provenientes das interações comunicativas são essenciais para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Como herança cultural transmitida ao longo das gerações, a oralidade desempenha um papel central na construção de saberes.

No ensino de línguas, a prática oral tem sido abordada de formas variadas ao longo da história, por meio da aplicação de métodos, tais como o Direto e o Audiolingual, e da materialização de princípios da Abordagem Comunicativa (Leffa, 1988).

No Brasil, além desses métodos e da referida abordagem, o ensino de línguas é caracterizado pela presença de documentos oficiais que o norteiam, tais como o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas (QECR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto o QECR é amplamente utilizado em materiais didáticos para escolas bilíngues, a BNCC, resultado de um trabalho colaborativo, define competências e habilidades para o ensino básico brasileiro.

No que diz respeito à oralidade, a BNCC (2018) estabelece que a prática da oralidade na educação básica deve promover a capacidade dos estudantes de se expressarem de maneira clara, coesa e adequada a diferentes contextos comunicativos, incentivando a interação e a construção de sentidos no uso da língua. O documento enfatiza a importância do desenvolvimento da competência oral não apenas como um meio de comunicação, mas também como ferramenta para a construção do pensamento crítico e para a participação social. Dessa forma, a oralidade deve ser trabalhada de maneira integrada às demais habilidades linguísticas, permitindo que os alunos desenvolvam estratégias para se expressar com autonomia e confiança em situações reais de comunicação.

O processo para atingir esses objetivos pode, dependendo de cada contexto, ser repleto de desafios que podem tornar mais complexos tanto o ensino quanto a aprendizagem. Dentre

¹ Embora esse vocábulo também esteja relacionado à compreensão oral como parte indissociável no processo de escuta e resposta (oralidade), tal termo será empregado, nesta monografia, com um enfoque especial às questões referentes à produção oral (fala).

esses desafios, citamos, a título de exemplo, o excesso de alunos por sala, a escassez de oportunidades para conversar a oralidade fora de sala de aula e fatores psicológico-afetivos, como o medo de cometer erros e a falta de recursos pedagógicos adequados, como materiais didáticos contextualizados e tecnologias interativas que estimulem a prática oral de maneira eficaz e motivadora.

Diante desse cenário, é fundamental questionar a viabilidade das diretrizes da BNCC, no contexto das séries finais, do ensino fundamental, em escolas públicas.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e da área da Linguística Aplicada, investigou tal viabilidade no Colégio Universitário (COLUN), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís, a partir da análise do que professores de língua inglesa, das séries finais do ensino fundamental, consideram como factível em sua realidade escolar.

Estudar a viabilidade das práticas de produção oral em inglês nas escolas públicas é essencial para identificar os desafios enfrentados pelos professores e propor soluções que possam ser usadas para superá-los. Além disso, é importante avaliar como as políticas educacionais, como a BNCC, são implementadas e quais ajustes são necessários para otimizar a prática pedagógica.

Ao investigar a percepção dos educadores sobre a implementação das recomendações para a prática da oralidade, na escola pública, que estão na BNCC, o presente trabalho se mostra bastante estratégico para compreender os principais motivos que distanciam os estudantes e docentes das realidades linguísticas previstas pela Base, visto que tal documento oferece diretrizes embasadas em práticas pedagógicas e perspectivas linguísticas que a equipe multidisciplinar elaboradora do documento julga serem atingíveis em âmbito nacional. Investigar esses aspectos contribuirá para uma análise mais aprofundada das lacunas entre a teoria proposta e sua efetiva implementação no contexto escolar.

Além disso, a pesquisa contribuirá para a catalogação de uma realidade educacional que pode incidir na melhoria da qualidade do ensino de língua inglesa em outras escolas públicas onde existem situações parecidas. Ao compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes na promoção da produção oral, será possível desenvolver estratégias e metodologias mais assertivas, uma vez que, tais relatos estão baseados em problemas reais, proporcionando aos estudantes, como resultado, uma educação de qualidade, preparando-os para as demandas da sociedade atual.

No âmbito acadêmico, o estudo preencherá uma lacuna de conhecimento ao investigar até que ponto e de que forma as diretrizes e legislações que estabelecem o ensino da língua inglesa nas escolas públicas estão sendo efetivamente aplicadas. Os resultados obtidos poderão contribuir para o aprimoramento das abordagens de ensino e fornecer subsídios teóricos para reflexões sobre a prática educacional.

No que diz respeito à organização deste trabalho, apresentamos, **no primeiro capítulo**, uma discussão sobre o lugar da oralidade em métodos² de ensino e na Abordagem Comunicativa. Levar em consideração o lugar que é conferido à fala em diferentes modos de ensinar línguas pode nos ajudar a saber até que ponto práticas pedagógicas, que fazem parte da história do ensino de línguas, podem estar presentes ou em funcionamento em propostas de ensino que são materializadas em salas de aula das séries finais, do ensino fundamental.

No segundo capítulo, discutimos a evolução do ensino de língua inglesa, no contexto brasileiro, desde a chegada da família real em 1808, salientando o impacto da referida língua no processo de validação internacional da soberania do novo Reino. Além disso, exploramos a transição de um ensino de natureza elitizada para uma demanda por profissionais qualificados, examinamos a introdução da língua inglesa nas grades escolares e discutimos a evolução do ensino do inglês a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, pontuando desafios e oportunidades para a promoção efetiva da oralidade no contexto educacional brasileiro.

No capítulo seguinte, descrevemos o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, o local onde eles foram coletados, os critérios usados para a definir junto a quem obteríamos os fatos linguísticos e o documento no qual se explica, aos participantes da pesquisa, o objetivo do trabalho e que assegura a eles, dentre outras, confidencialidade.

No quarto capítulo, fazemos a descrição, análise e discussão dos fatos linguísticos obtidos junto aos participantes da pesquisa, considerando-se as discussões que precederam a seção metodológica.

² O termo "método" refere-se, segundo Richards & Schmidt (2013) e Leffa (1988), a um plano detalhado de ensino baseado em princípios e procedimentos sistemáticos que orientam a prática docente. Kumaravadivelu (2006) define "abordagem" como um conjunto de pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas, ou seja, uma filosofia que guia a escolha do método. Neste trabalho, esses termos são usados conforme as definições apresentadas pelos referidos autores.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais, retomando questões norteadoras da pesquisa, e detalhamos as referências que usamos.

1. A FALA EM DIFERENTES MÉTODOS E NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

1.1 GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

A busca por métodos eficientes para o ensino de línguas remonta à Antiguidade, e, ao longo da história, diferentes formas de se trabalhar com o ensino de línguas foram desenvolvidas. O Método Gramática-Tradução, uma das visões de ensino mais influentes, surgiu de um ponto de vista tradicional em que o aprendizado linguístico deveria priorizar a exatidão e precisão gramatical. Essa perspectiva enfatizava a forma escrita da língua, relegando seu uso cotidiano e espontâneo a segundo plano.

Leffa (1988) identifica o Renascimento Europeu como o marco inicial para a consolidação desse método. Durante esse período, o foco dos estudiosos era resgatar e preservar as línguas clássicas, como o latim e o grego, símbolos do prestígio literário e cultural da época. O objetivo principal dessa abordagem era capacitar indivíduos a apreciar, traduzir e recitar as obras clássicas. Brown (2007) reforça essa ideia ao descrever o ensino de línguas clássicas como uma forma de criar "ginastas mentais", ou seja, pessoas intelectualmente preparadas para compreender os cânones literários.

Entretanto, essa visão tecnicista resultava em uma abordagem rígida, que tratava o aprendizado de línguas como um exercício mecânico. O ensino centrava-se na memorização de regras gramaticais e na tradução de textos, sem desenvolver habilidades para o uso prático e real da língua. Segundo Leffa (1988):

"A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial" (Leffa, 1988, p. 214).

Nesse contexto, a oralidade era praticamente ignorada. A aquisição de vocabulário dava-se por meio de listas de palavras acompanhadas de suas traduções, enquanto o ensino gramatical seguia um método dedutivo, partindo de exemplos concretos baseados em frases ou enunciados. O professor, por sua vez, não precisava ter fluência oral; bastava-lhe conhecer as regras gramaticais. Brown (2007) observa que a função docente se limitava à instrução teórica, sem foco na produção oral ou na interação.

Richards e Rodgers (2014) também reforçam que a abordagem restringia o aprendizado à leitura e escrita, excluindo práticas de comunicação. Esse modelo resultava em aprendizes incapazes de usar a língua em situações reais. Como apontam Prator e Celce-Murcia (1979, p.6): "O resultado desta abordagem é geralmente uma incapacidade por parte do estudante de utilizar a língua para a comunicação."

A falta de interação e relevância comunicativa gerava frustração e insatisfação entre os estudantes, que se viam despreparados para situações práticas. Embora o Método Gramática-Tradução tenha sido amplamente criticado por suas limitações, ele serviu como base para o desenvolvimento de abordagens mais dinâmicas e comunicativas.

1.2 MÉTODO DIRETO

O debate sobre o método mais eficiente para o ensino de línguas frequentemente recorre à ideia de "aprender como os bebês", partindo da premissa de que, assim como as crianças aprendem sua língua materna por exposição, os adultos também poderiam aprender uma língua estrangeira de forma semelhante. Foi com base nesse princípio que o Método Direto emergiu, defendendo o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula e eliminando o uso da língua nativa para consolidar o aprendizado.

Leffa (1988) observa que o Método Direto obteve grande sucesso comercial, sendo adotado em diversos países. Ao propor uma abordagem que priorizava a imersão total na língua-alvo, o método surgiu como uma solução para os problemas da abordagem monótona do Método Gramática-Tradução, que focava excessivamente em regras gramaticais e tradução de textos. Com uma proposta inovadora, o Método Direto atraiu muitos adeptos que acreditavam no poder da exposição direta à língua para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Richards e Rodgers (2014) destacam que, no Método Direto, a gramática era ensinada de forma indutiva, ou seja, os alunos aprendiam as regras gramaticais a partir de exemplos práticos, sem explicações teóricas explícitas. O foco estava no uso de frases e expressões cotidianas, promovendo o desenvolvimento das habilidades de escuta e fala. Além disso, a correta pronúncia e o uso eficaz do vocabulário eram gradualmente avaliados ao longo das aulas, garantindo uma progressão natural na aquisição da língua. Richards e Rodgers (2014) ainda citam Titone (1968), que resume os princípios adotados pelos professores dessa abordagem:

Nunca traduza: demonstre; Nunca explique: aja; Nunca faça um discurso: faça perguntas; Nunca imitar erros: corrija-os; Nunca fale com uma só palavra: use frases; Nunca fale demais: faça com que os estudantes falem muito; Nunca utilize o livro: utilize o seu plano de aula; Nunca improvise: siga o seu plano; Nunca ande depressa demais: mantenha o ritmo do aluno; Nunca fale muito devagar: fale normalmente; Nunca fale depressa demais: fale naturalmente; Nunca fale muito alto: fale naturalmente; Nunca seja impaciente: vá com calma

Esses princípios refletem o foco do Método Direto em proporcionar um ambiente totalmente imersivo e comunicativo, no qual a fala do professor era cuidadosamente controlada para garantir que os alunos compreendessem e interagissem com a língua de forma natural.

A prática da produção oral era predominante nessa abordagem, pois a aula era estruturada em torno da comunicação ativa dos alunos. Como destaca Gomes (2015. p.37):

"os alunos devem aprender a pensar na língua-alvo o mais rápido possível, para que o vocabulário possa se tornar mais natural. Para tanto, é importante que o léxico aprendido seja utilizado em frases completas, em situações comunicativas, ao invés da simples memorização de listas de vocabulário, o que facilita a assimilação do conteúdo."

Embora o Método Direto tenha sido considerado promissor por promover a fluência e o uso cotidiano da língua, sua implementação prática encontrava dificuldades. Richards e Rodgers (2014. p.10) destacam que a aplicação dessa metodologia exigia professores com fluência nativa ou quase nativa na língua estrangeira, o que nem sempre era viável:

Primeiro, exigia professores que fossem falantes nativos ou que tivessem uma fluência nativa na língua estrangeira. Dependia em grande medida da habilidade do professor, e não de um livro didático, e nem todos os professores eram suficientemente

competentes na língua estrangeira para aderir aos princípios do método.” RICHARD e RODGERS. 2014. p. 10³

Esse requisito tornou o Método Direto difícil de ser implementado em larga escala, especialmente em contextos educacionais onde os professores não possuíam o nível de fluência necessário. Além disso, a dependência da competência do professor, ao invés de um livro didático padronizado, limitou a replicabilidade dessa abordagem em diferentes ambientes de ensino.

Apesar de suas limitações, o Método Direto foi um marco importante no campo do ensino de línguas, pois ofereceu uma alternativa mais comunicativa e natural ao ensino formalizado do Método Gramática-Tradução. Sua ênfase na interação oral e na exposição direta à língua-alvo proporcionou uma nova perspectiva para a linguística aplicada, pavimentando o caminho para abordagens mais modernas.

No entanto, como observa Brown (2007), o declínio dessa abordagem começou a ocorrer no final do século XX, à medida que as escolas retornavam a práticas mais textuais e estruturadas. A evolução natural das metodologias levou ao surgimento do Método Audiolingual, que tentou reconciliar os aspectos positivos do Método Direto com os elementos estruturais do ensino tradicional.

Em síntese, embora o Método Direto tenha enfrentado desafios práticos, ele foi fundamental para a transição entre o ensino tradicional baseado em gramática e a valorização da comunicação na língua-alvo, deixando um legado significativo na evolução das abordagens pedagógicas para o ensino de línguas.

1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, a urgência por métodos eficazes de comunicação no campo de batalha levou ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas que priorizavam as habilidades orais, particularmente a fala e a escuta. Nesse contexto, o Método

³ “First, it required teachers who were native speakers or who had nativelike fluency in the foreign language. It was largely dependent on the teacher's skill, rather than on a textbook, and not all teachers were proficient enough in the foreign language to adhere to the principles of the method.”

Audiolingual surgiu como uma resposta à necessidade militar de treinar soldados e agentes rapidamente em novas línguas, especialmente em situações de comunicação tática. Como observa Leffa (1988), essa abordagem reintroduziu a importância da oralidade, que havia sido deixada de lado pelas práticas de leitura e tradução dominantes no ensino de línguas.

Prator e Celce-Murcia (1979) destacam que o Método Audiolingual organizava as aulas a partir de diálogos-base, com vocabulário limitado e simples, para facilitar a adaptação dos alunos ao uso da língua em contextos específicos. Esses diálogos eram cuidadosamente manipulados para promover um aprendizado mais previsível e controlado, enfatizando a prática repetitiva e a precisão na fala.

Um dos diferenciais mais importantes dessa metodologia era a forte ênfase nas habilidades de escuta e fala, que eram trabalhadas antes das habilidades de leitura e escrita. A pronúncia correta e a escuta ativa eram validadas através de materiais de áudio gravados por falantes nativos, o que incentivava uma imersão maior dos aprendizes na língua-alvo. Segundo Leffa (1988), essa abordagem era reforçada por princípios do behaviorismo, que aplicava um sistema de recompensas para as respostas corretas dos alunos, estimulando o aprendizado por meio de incentivos positivos.

Como aponta Oliveira (2014. p.97):

"Após a apresentação, os aprendizes são submetidos a uma prática exaustiva das estruturas e do vocabulário por meio de memorização, repetição e exercícios de transformação e substituição, os chamados *drills*."

A prática repetitiva de *drills* tinha o objetivo de internalizar as estruturas da língua de forma precisa e automática, deixando pouco espaço para erros durante a execução das atividades. A metodologia baseava-se na ideia de que, quanto mais os alunos repetissem as estruturas corretas, maior seria sua capacidade de reproduzi-las corretamente em situações reais.

Apesar do foco em habilidades orais, Brown (2007) observa que grande parte da dinâmica de aula era centrada no professor, que muitas vezes era o único exemplo de pronúncia e de uso da língua. Isso criava uma dependência excessiva da habilidade do professor e limitava a interação autêntica dos alunos com a língua. Grande parte dos exercícios consistia em repetir frases e completar atividades mecânicas, baseadas nos materiais de áudio e texto disponibilizados.

Embora o Método Audiolingual tenha reintroduzido a prática oral no ensino de línguas, ele também trazia algumas desvantagens significativas. Leffa (1988) ressalta que, por mais que a fala fosse incentivada, ela se apresentava de forma mecânica e descontextualizada, sem promover uma comunicação intuitiva ou natural. A repetição exaustiva de frases prontas levava à memorização de estruturas, mas não necessariamente à compreensão de seu significado, como afirma o autor, nem só de aparentes “perfeições” vivia esse método, visto que:

"Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, fazia os alunos papaguear frases que não entendiam" (Leffa, 1988, p. 225).

Essa crítica revela uma das principais limitações do Método Audiolingual: embora promovesse a prática da fala, ela era realizada de forma descontextualizada e não permitia aos alunos desenvolver uma comunicação fluente e intuitiva. Os aprendizes reproduziam frases decoradas, mas tinham dificuldades em aplicá-las em situações reais de comunicação.

Apesar dessas falhas, o Método Audiolingual foi fundamental para ressaltar a importância da oralidade no aprendizado de línguas e inspirou metodologias posteriores que buscaram superar suas limitações. Ele representou um avanço em relação às abordagens anteriores, trazendo à tona a necessidade de contextualizar a prática linguística e preparar os alunos para interações mais significativas.

Tal necessidade de contextualização e de uma abordagem mais equilibrada entre a forma e o significado deu origem a novas práticas pedagógicas, culminando na Abordagem Comunicativa, que viria a integrar as lições aprendidas com o Método Audiolingual e a proporcionar uma forma mais eficaz e natural de aprender línguas.

1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

A Abordagem Comunicativa, também conhecida como Ensino Comunicativo de Línguas (Communicative Language Teaching - CLT), surgiu, conforme apontam Leffa (1988)

e Schlindwein e Sorte (2016), como uma resposta às limitações de métodos anteriores, como o Método Audiolingual. Este último priorizava a repetição e a memorização, relegando a comunicação espontânea e contextualizada a um papel secundário. Desenvolvida nas décadas de 1970 e 1980, a Abordagem Comunicativa propôs uma transformação paradigmática no ensino de línguas, inspirada pelos estudos sociolinguísticos interacionais de Dell Hymes. Essa mudança deslocou o foco do ensino das estruturas linguísticas para a comunicação autêntica e significativa.

Schlindwein e Sorte (2016) destaca que Dell Hymes, renomado sociolinguista norte-americano, introduziu o conceito de competência comunicativa, ampliando a ideia de competência linguística para além do domínio de regras gramaticais e vocabulário. A competência comunicativa engloba a habilidade de utilizar a língua adequadamente em diferentes contextos sociais, um aspecto central para a Abordagem Comunicativa.

Richards e Rodgers (2014) ressaltam que a premissa fundamental dessa abordagem é considerar a linguagem, antes de tudo, como um meio de comunicação. Por isso, o principal objetivo do ensino de línguas é capacitar os alunos a se comunicarem de maneira eficaz e apropriada em diversas situações. Para alcançar esse propósito, a Abordagem Comunicativa prioriza a utilização da linguagem em contextos significativos, promovendo a interação entre os aprendizes e integrando as quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever.

Ao contrário de métodos anteriores, que trabalhavam essas habilidades de forma isolada, a Abordagem Comunicativa busca desenvolvê-las de maneira integrada, refletindo a forma como a linguagem é utilizada no cotidiano. As atividades em sala de aula são planejadas para proporcionar uma experiência holística, na qual a interação em pares ou grupos desempenha um papel essencial. Como aponta Brown (2007), essa prática comunicativa simultaneamente estimula a fluência e a competência intercultural, além de promover a construção de sentido em situações reais de comunicação.

Outro aspecto central é o uso de materiais autênticos, como artigos de jornais, vídeos e músicas, que expõem os alunos à língua em sua forma real e cotidiana. Esses recursos tornam o aprendizado mais relevante e motivador, ajudando os estudantes a se familiarizarem com diferentes registros e variedades linguísticas. Ellis (2003) reforça que a prática da linguagem em contextos significativos, onde os alunos são encorajados a expressar significados pessoais e realizar ações comunicativas genuínas, é essencial para o sucesso dessa abordagem.

A implementação da Abordagem Comunicativa em sala de aula requer o uso de técnicas e atividades que engajem os alunos em práticas comunicativas autênticas. Entre essas atividades, destacam-se tarefas que demandam o uso da língua para alcançar objetivos específicos, como resolver problemas ou trocar informações. Role-plays, simulações, trabalhos em grupo, projetos colaborativos, entrevistas e pesquisas são ferramentas frequentemente utilizadas para incentivar a interação e a negociação de significados.

Apesar de suas inúmeras vantagens, como o desenvolvimento da fluência e a motivação gerada pelo uso de materiais autênticos, a Abordagem Comunicativa apresenta alguns desafios. Um deles é o risco de priorizar excessivamente a fluência em detrimento da precisão gramatical. Para evitar esse problema, é crucial equilibrar a prática comunicativa com o ensino explícito de regras gramaticais. Além disso, a aplicação eficaz dessa abordagem depende de professores bem capacitados e de recursos adequados, algo nem sempre disponível em todas as instituições de ensino. Outro desafio relevante é a avaliação da competência comunicativa, que exige métodos alternativos aos tradicionais testes de gramática e vocabulário.

Desta forma, a Abordagem Comunicativa revolucionou o ensino de línguas ao enfatizar a importância da comunicação autêntica e significativa. Ao promover a interação, a contextualização e a integração das habilidades linguísticas, essa abordagem tornou o aprendizado mais eficaz e relevante. Embora apresente desafios, suas vantagens a consolidaram como uma das metodologias mais influentes e amplamente adotadas no campo da linguística aplicada e do ensino de línguas estrangeiras.

2. BRASIL: CRONOLOGIA EDUCACIONAL E A ADOÇÃO DAS PRÁTICAS DE ORALIDADE

Nesta seção, abordaremos a evolução do ensino da língua inglesa no Brasil desde a chegada da família real em 1808, destacando a influência tida pelo inglês para validação internacional da soberania do novo Reino. Em seguida, exploraremos a transição do ensino elitizado para a crescente demanda por profissionais qualificados e a disseminação do inglês na sociedade brasileira. Posteriormente, examinaremos a introdução da língua inglesa nas grades escolares, evidenciando a resistência à oralidade e a predominância do ensino voltado para leitura e literatura técnica. Por fim, discutiremos a evolução do ensino de inglês com a

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, pontuando desafios e oportunidades para a promoção efetiva da oralidade no contexto educacional brasileiro.

2.1. A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O início da trajetória percorrida pela língua inglesa em solos tupiniquins resgata acontecimentos históricos referentes à chegada da família real em 1808. Conforme visto nos estudos de SCAGLION (2019), a família real começou a implantar a língua inglesa como forma de “validação” da soberania de seu novo Reino aos olhares internacionais, ou seja, fazer com que as demais nações existentes vissem o Brasil como uma terra onde se pudesse investir. Desta forma, ao abrir margens para uma possível internacionalização, a reputação da Coroa era mantida e o fortalecimento comercial das relações com o império britânico era fortificado. Logo no início da implantação do inglês, o ensino era voltado, segundo o autor citado, para a elite dominante da época que, por meio de “cursos” de cunho privado, tinham acesso não somente ao inglês, mas também ao francês, latim, retórica e outras disciplinas que fortificavam o papel de dominância tido pela elite.

Aos poucos, com a chegada de muitas outras pessoas com um significativo poder aquisitivo ao Brasil, a demanda por profissionais qualificados começou a ser fomentada, considerando o fato de que:

Os almanaques e os registros comerciais do Rio de Janeiro, da Bahia e do Recife da primeira metade do século XIX estão cheios de nomes ingleses. Gente estabelecida nas cidades mais importantes do litoral brasileiro com armazéns de fazendas, ferragens, tintas, louças, cutelaria, fundições, oficinas, casas de leiloeiro, escritórios comerciais, hotéis, shipchandlers⁴. Também alguns médicos e professores da língua inglesa. E vários engenheiros, técnicos, governantes, dançarinos, mágicos. (FREYRE, 1948, p. 147).

Lentamente, todos esses novos habitantes chegados ao Brasil precisariam interagir com os cidadãos nativos brasileiros, mas como fazer isso sem recorrer ao inglês? Provavelmente, esta foi uma das perguntas que motivaram e intensificaram a tentativa da utilização estratégica da língua inglesa dentro de um contexto mais amplo.

⁴ Se refere a um tipo de empresa que fornece suprimentos para navios.

2.2. A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ORALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

De acordo com MOITA-LOPES (1996), a língua inglesa pode ser frequentemente considerada um fator de extrema importância, associado a prestígio social, elegância e status. Essa condição pode ser explicada em relação às grandes potências anglófonas mundiais, tais como os Estados Unidos e a Inglaterra, que possuem um modelo social, cultural e econômico próspero.

Nesse cenário, com a globalização exercendo um papel significativo no processo de legitimação da introdução de um idioma estrangeiro, o Estado, enquanto principal agente promotor de políticas públicas, detém a capacidade de promulgar leis e diretrizes que, de certa forma, orientam o ensino e estabelecem as expectativas para os futuros alunos que entrarão em contato com o idioma estrangeiro.

Apesar de abordar a ideia da "evolução" das relações internacionais brasileiras, o governo Real, segundo LEFFA (1999, p.16), frequentemente abordava o ensino da língua inglesa de maneira mecanizada e desconectada do contexto real de produção, mesmo considerando o inglês como uma "língua viva". Essa abordagem mais mecânica, conforme o autor, assemelhava-se à utilizada no ensino de "línguas mortas", como o latim e o grego antigo, ensinadas principalmente como componentes de prestígio social, com pouca ênfase na formação de sujeitos-falantes. As estruturas linguísticas, gramaticais e lexicais eram priorizadas, negligenciando a aplicação prática da língua. Além disso, o autor destaca a falta de cautela na administração e nas decisões curriculares adotadas até então. Como resultado, as escolas que incluíram o inglês em suas grades curriculares possuíam "muito poder e pouca competência para lidar com a crescente complexidade do ensino de línguas".

Aos poucos, aquilo que parecia ser uma promessa bastante promissora se tornava um sonho distante pelo fato de que:

[...] aprender inglês, dentro desta visão, seria um “luxo” que está fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens. Isso reforça a posição do inglês como uma matéria complementar e ajuda a reforçar a exclusão destes jovens de outras oportunidades para suas vidas (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18).

No decorrer das transformações educacionais tidas ao longo dos períodos históricos, a língua inglesa começa a ser mais amplamente difundida nas grades escolares. Contudo, ainda não havia subsídios legais que instaurassem quesitos de obrigatoriedade da implantação dos aspectos referentes à oralidade na educação brasileira como um todo. Além do aspecto formal do ensino de língua inglesa, itens que correspondem estritamente ao ensino das regras e da leitura, a oralidade não era tida como fator essencial nas práticas de ensino defendidas até então.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pode-se inferir que a relevância para a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil não está diretamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades orais, excetuando-se casos específicos, como regiões turísticas, de fronteira ou comunidades plurilíngues. Em contrapartida ao fator mencionado anteriormente, houve certa negligência em relação à importância da oralidade, uma vez que o uso predominante de línguas estrangeiras no país estava mais voltado para a leitura de literatura técnica ou de lazer.

2.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS: BNCC E PCN

2.3.1 A Concepção da Base Nacional Comum Curricular

Para que houvesse, de fato, a implantação de critérios mínimos em termos de educação, fez-se necessária a criação de um documento instrucional que pudesse reunir as habilidades e conteúdos comuns previstos para as séries do ensino no Brasil. O processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um marco significativo na definição dos padrões educacionais para a Educação Básica.

Segundo dados obtidos por meio do Portal da BNCC (2019), o desejo da implantação primária deste documento basilar inicia-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que já previa a necessidade de uma base nacional comum. Desta forma, desde muito cedo, o caminho para a ratificação da Base precisaria passar ainda por diversas etapas ao longo das décadas. Destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio em 2000 e o Programa Currículo em Movimento em 2008, ambos contribuindo para a evolução do debate educacional a respeito da tentativa de implantar padrões a nível nacional.

Ainda segundo o portal, em 2014, a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE) foi tida como acontecimento bastante relevante, proporcionando reflexões essenciais e influenciando a mobilização em torno da BNCC. A Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, estabeleceu metas relacionadas à BNCC, enquanto 2015 marcou o início das discussões com a divulgação da 1ª versão do documento e a realização do Dia D da BNCC.

Ressalta-se ainda que o ápice desse processo foi alcançado em 2017 com a Resolução CNE/CP Nº 2, que orientou a implantação da BNCC, seguida pela homologação do documento em dezembro do mesmo ano. O engajamento ativo de escolas em debates, a entrega de versões ao Conselho Nacional de Educação e a criação do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) evidenciam a colaboração abrangente de gestores, professores e comunidades escolares na implementação prática do documento, consolidando um novo paradigma educacional para o país.

Cabe mencionar também que, em termos de língua estrangeira (sobretudo o inglês), o referido documento aborda de maneira mais holística as habilidades comunicacionais que todos os estudantes deverão possuir em caráter comum nos termos curriculares. Para a delimitação teórica do corrente estudo, apenas a habilidade de produção oral, para os anos finais, será focalizada.

2.3.2 Inglês como Língua Franca: prática da oralidade e a interação discursiva

A BNCC (BRASIL. 2018) enfatiza a relevância da língua inglesa em um contexto global, questionando o uso do termo "língua estrangeira" devido ao seu viés eurocêntrico. Em vez disso, adota-se a expressão "língua franca", destacando seu papel social e político. Essa abordagem reflete a visão de que a noção de "língua estrangeira" não se alinha à realidade de um mundo onde o inglês se disseminou amplamente e adquiriu características híbridas, sendo considerada como “viral”.

Entre as principais implicações dessa visão do inglês como língua franca, a BNCC destaca a diversidade de falantes. O inglês deixou de estar restrito aos países em que é a língua oficial, desafiando a noção de que apenas o inglês falado por britânicos ou estadunidenses é "correto". Essa perspectiva abre espaço para reconhecer a pluralidade de formas em que a língua é utilizada ao redor do mundo.

Outro ponto relevante, segunda a base, é a desterritorialização e a interculturalidade, fatores que explicitam o conceito de Língua Franca. O inglês como língua franca se desvincula da ideia de pertencimento a um território específico, legitimando variações de uso local e fomentando a interculturalidade. Esse aspecto reconhece e valida as múltiplas formas em que o inglês é moldado e influenciado por diferentes contextos culturais.

Neste sentido, o documento sugere novas abordagens para o ensino do inglês, considerando-o como uma língua franca. A prática pedagógica deve valorizar e acolher a diversidade de expressões linguísticas, deslocando o foco da correção e precisão para a comunicação eficaz. Essa mudança contribui para que o ensino seja mais inclusivo e representativo da realidade multifacetada do uso do inglês globalmente.

Ainda no texto oficial (BRASIL. 2018), a produção oral é abordada como uma habilidade fundamental no ensino de Língua Inglesa. São destacadas orientações para a utilização de recursos linguísticos e paralinguísticos, a exposição de resultados de pesquisa, a utilização de recursos e repertório linguísticos para falar do futuro, entre outros aspectos. Além disso, enfatiza-se a importância de promover a produção oral em situações significativas de uso da língua, como apresentações em eventos escolares, e a articulação com outros componentes curriculares. O documento também ressalta a relevância de selecionar temas pertinentes aos estudantes e à comunidade, contribuindo para o engajamento crítico e o exercício da cidadania ativa.

Para contextualizar as práticas de produção oral e torná-las significativas para os estudantes, a BNCC sugere enfatizar atividades que envolvam a interação oral contextualizada. Além disso, destaca a importância de privilegiar estratégias de comunicação que promovam a inteligibilidade na interação, como solicitar esclarecimentos, dar voz e vez ao outro para falar, e escutar o outro no intuito de compreender sua perspectiva/opinião de modo respeitoso. Outro item também destacado é o desenvolvimento de projetos que permitam aos alunos debater temáticas de cunho atualizado e atrelado ao cotidiano. Essas habilidades para a produção oral incluem aplicar os conhecimentos linguísticos para falar de si mesmo e de outros, planejar apresentações com a mediação do professor sobre temas relacionados à vida pessoal e à comunidade, e participar de eventos escolares que promovam o uso da língua inglesa. Outras competências envolvem a utilização de vocabulário apropriado para falar do futuro e expor resultados de pesquisas com apoio de recursos variados, sempre adequando a produção oral ao contexto comunicativo.

As já citadas habilidades conferem um fator de relevância à interação oral, sendo a fala um dos principais meios para se atingir os objetivos de aprendizado traçados para os anos finais do ensino fundamental.

Desde os primórdios das civilizações, os seres humanos apresentam uma tendência inata em relação ao ato natural de falar, antes mesmo de aprenderem a ler e escrever. Conforme apontado por LEONG e AHMADI (2017), a habilidade de falar é considerada uma das mais importantes, uma vez que é necessária para intermediar diversos aspectos na vida de um usuário da língua. No entanto, conseguir se comunicar em outra língua pode ser uma tarefa complexa, pois os falantes devem dominar diversos elementos para que haja uma interação minimamente satisfatória, tais como pronúncia, entonação, vocabulário e estruturas gramaticais.

De acordo com BROWN (2007), os aprendizes, apesar da importância desempenhada pela interação comunicativa no contexto do aprendizado, tendem a possuir um imenso medo de errar e serem julgados pelo não cumprimento de fatores inerentes às práticas da oralidade, como pronúncia, entonação, fluidez e vocabulário. Dessa forma, é crucial que os aprendizes possuam habilidades mínimas suficientes para se comunicarem de forma razoavelmente satisfatória e efetiva com outras pessoas.

Além disso, conforme apontam INAYAH e LISDAWATI (2017), o domínio da habilidade oral é frequentemente subestimado nas salas de aula de inglês. Os professores tendem a se concentrar em métodos tradicionais que incentivam o hábito de memorização, o que acaba levando os alunos a se tornarem ouvintes passivos e desinteressados no aprendizado do inglês.

2.4 A HETEROGENEIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Por outro lado, é válido ressaltar que a realidade educacional brasileira é bastante heterogênea. Nesse contexto, pode-se mencionar que os PCN (1998, p. 21) apontam um cenário onde as condições na sala de aula, da maioria das escolas brasileiras, como carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores e material didático “reduzido a giz e livro didático”, podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função

social das línguas estrangeiras no país e pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Mas, com a evolução e modernização dos processos educacionais brasileiros, será que a situação relatada ainda pode ser encontrada ou tida como válida nas discussões da corrente pesquisa? Para contrastar cronologicamente os fatos apresentados no parágrafo anterior, serão debatidos alguns apontamentos presentes no estudo desenvolvido pelo BRITISH COUNCIL (2015) em relação ao ensino da língua inglesa em escolas públicas. No item 4 do documento (p.11-14), são apresentados os principais desafios enfrentados pelos professores de inglês na Educação Pública Brasileira que podem ser resumidos em:

Falta de formação específica: Muitos professores não tiveram acesso a formação específica para a área de inglês e são professores de outras áreas que lecionam inglês por falta de professores especializados.

Sobrecarga de trabalho: A sobrecarga de trabalho e a maior exigência em torno das outras disciplinas comprometem o tempo para se dedicar à disciplina de inglês, afetando a qualidade das aulas e a formação dos alunos.

Recursos didáticos inadequados: Os professores relatam a falta de acesso a capacitações e melhores recursos didáticos, considerando o que é oferecido inadequado para a sua realidade e a de seus alunos.

Dificuldades do sistema público de ensino: Muitos dos problemas enfrentados pelo ensino do inglês são comuns a todas as disciplinas, pois se referem a dificuldades do próprio sistema público de ensino, seja na esfera federal, estadual ou municipal.

Esses desafios refletem a necessidade de ações conjuntas por parte das diversas instâncias e atores que participam do sistema público, especialmente a integração entre as secretarias estaduais e municipais e os gestores e professores das escolas. Para fins de delimitação do escopo investigativo, faz-se necessário enfatizar que o enfoque educacional estudado e investigado pelo presente trabalho reside no âmbito público da educação brasileira.

Ainda falando sobre os desafios educacionais listados pelo estudo do BRITISH COUNCIL (2015. p.15), 81% dos professores relatam que a falta de recursos tecnológicos, o nível avançado de exigência linguística dos livros didáticos, a falta de materiais complementares e a qualidade do conteúdo dos livros didáticos são fatores que dificultam ainda

mais a concretização dos objetivos previstos pela BNCC. De maneira geral, os docentes entrevistados também relatam que o idioma não é considerado relevante pelos alunos e não faz parte da realidade deles.

Portanto, ao considerar a complexa realidade educacional brasileira, marcada por desafios persistentes no ensino de línguas estrangeiras, nota-se a necessidade premente de ações integradas e colaborativas. Enquanto o contexto histórico evidenciado pelos PCN (1998) revela obstáculos estruturais nas escolas, a contemporaneidade, conforme apontado pelo estudo do BRITISH COUNCIL (2015), apresenta desafios adicionais. Diante disso, é imperativo que diversas instâncias, incluindo secretarias estaduais e municipais, gestores e professores, atuem conjuntamente para superar essas barreiras. A busca por soluções deve ser orientada pela compreensão das peculiaridades do sistema público de ensino brasileiro, visando proporcionar uma educação de qualidade que cumpra minimamente (dentro do possível) os objetivos propostos pela BNCC, mesmo diante das adversidades presentes na trajetória do ensino de línguas estrangeiras no país.

2.4.1 As tentativas de implantação das práticas da oralidade

Deste modo, fica evidente que a implementação das práticas que envolvem a oralidade está estritamente ligada a outros fatores que influenciam na efetivação destes preceitos previstos pela Base. Logo, apesar de sua extrema importância no aprendizado do inglês, tal habilidade pode ser suprimida em detrimento de macro fatores como os que já foram citados nos parágrafos anteriores. Todavia, apesar de ter ganhado espaço nas discussões pedagógicas, muito se fala sobre como, de fato, implementar os itens propostos pelos documentos oficiais que regem o ensino, pois:

De certa forma, tais discussões sobre a implantação do inglês como componente obrigatório remonta a uma situação que a língua estrangeira é menos regulamentada por pertencer à parte diversificada do currículo escolar. Muitas vezes, ela é considerada complementar, conferindo-lhe um papel marginal na grade curricular. Isso é perceptível pela carga horária menor destinada à língua estrangeira em comparação com outras disciplinas (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7).

Sendo assim, por muitas vezes, a disciplina não é vista como parte essencial na formação educacional dos alunos, sendo colocada de lado sob a justificativa de que um estudante da rede pública não terá, na maioria dos casos, um contato real com estrangeiros. Essas ideias

preconcebidas podem levar a uma subutilização de estratégias para o ensino da língua inglesa em um contexto real de comunicação.

Além disso, o ensino de língua inglesa na escola pública é frequentemente tratado pelos alunos com desprezo ou indiferença, o que causa indisciplina na sala de aula. Essa falta de confiança por parte dos alunos no aprendizado é demonstrada por seu menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula (PERIN, 2005, p. 150).

As situações relatadas anteriormente corroboram para a manutenção dessa realidade educacional, na qual estratégias para o ensino da língua inglesa em um contexto de comunicação real são subutilizadas em detrimento de abordagens mais tradicionais.

Um levantamento de dados obtidos pelo BRITISH COUNCIL (2015) apontou outro fator que corrobora com o manutenção dessa realidade educacional. O cenário descrito dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino de inglês no contexto nacional, uma vez que não há indicadores equivalentes ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que são usados para o ensino de português e matemática. A inerente falta de indicadores para o ensino da língua inglesa ressalta a baixa importância atribuída a essa disciplina na grade curricular e torna desafiador o acompanhamento da qualidade do ensino oferecido e o desenvolvimento de estratégias comuns para aprimorar a aprendizagem da língua.

É importante ressaltar que os indicadores educacionais têm um papel significativo aos olhos internacionais. Eles demonstram a capacidade que um país tem para lidar com implicações internas que interferem nos índices. Em muitos casos, esses resultados podem influenciar futuros investimentos externos, visando o desenvolvimento efetivo que um país tem para produzir conhecimento e exportá-lo para outras partes do mundo.

Nesse sentido, é fundamental que haja uma valorização da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, garantindo sua importância e implementando estratégias mais efetivas para seu ensino, de modo a contemplar as especificidades educacionais enfrentadas pelos docentes e preparar melhor os alunos para um mundo globalizado e cada vez mais conectado linguisticamente.

3. METODOLOGIA

Na condução desta pesquisa, o foco reside na compreensão da visão dos professores de Língua Inglesa no Colégio Universitário (COLUN), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em relação aos objetivos delineados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A atenção específica está voltada para a disciplina de Língua Inglesa, com ênfase nas práticas de produção oral nos anos finais do ensino fundamental.

A abordagem adotada foi qualitativa, escolhida devido à sua capacidade de explorar experiências e interpretações dos professores em seu contexto real. Neste sentido, como evidenciado por estudos de CHUEKE e LIMA (2012), tal abordagem apresenta algumas vantagens como: a possibilidade de captar a realidade de forma mais profunda e rica, a flexibilidade para adaptar o estudo aos interesses que vão surgindo ao longo do processo, e a capacidade de permitir que o pesquisador se coloque no papel do outro. Além disso, a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador na realidade e consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações.

Situado no escopo qualitativo, optou-se por conduzir entrevistas semiestruturadas, uma vez que essa técnica oferece a flexibilidade necessária para explorar nuances, desafios percebidos e estratégias adotadas pelos professores, tal como elucida GUAZI (2021) ao pontuar que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de permitir uma estruturação prévia dos tópicos a serem abordados, mas também permitem flexibilidade suficiente para explorar o mundo do entrevistado através de uma relação de conversação. Além disso, as entrevistas permitem "aceder à forma como os participantes observam determinado tipo de fenômeno, o que sentem e pensam sobre ele" (Hastie & Hay, 2012, p. 19). Isso significa que as entrevistas podem fornecer informações ricas e detalhadas sobre as experiências e perspectivas dos entrevistados, o que pode ser útil para entender fenômenos complexos e multifacetados. As entrevistas também permitem que o entrevistador faça perguntas de acompanhamento e esclarecimento, o que pode ajudar a obter informações mais precisas e completas.

Em contrapartida, é fundamental ressaltar que a adoção deste modelo de entrevista permite ao entrevistado a liberdade de abordar temas correlatos ao tópico proposto pelas perguntas norteadoras. Nesse contexto, cabe ao entrevistador guiar a discussão sem impor rigidez ou preceitos que restrinjam a expressão dos docentes. Para evitar possíveis desvios das

temáticas centrais, torna-se essencial a harmonização entre a estrutura do processo e a flexibilidade inerente ao modelo-base dessa abordagem.

As entrevistas semiestruturadas, conforme destacado por ROCHA (2020), constituem uma ferramenta valiosa na coleta de dados qualitativos, embora apresentem desafios quando adotadas como base para esse fim. A subjetividade presente na interação entrevistador-entrevistado pode introduzir viés nos dados coletados, comprometendo a validade de alguns resultados. Assim, é imperativo que o entrevistador mantenha postura neutra ao formular os questionamentos da pesquisa. Além disso, a análise dos dados provenientes das entrevistas demanda habilidades interpretativas e tempo para identificar padrões e temas emergentes. Portanto, é crucial delimitar os focos investigativos, como ocorre nesta pesquisa.

Para mitigar as desvantagens mencionadas, o entrevistador deve elaborar um roteiro com tópicos-guia, garantindo que as perguntas norteadoras prevejam possíveis temáticas interligadas. Esse procedimento contribui para a validade dos dados, assegurando que os entrevistados sejam questionados sobre os mesmos tópicos, formulando perguntas de maneira clara e objetiva, o que aumenta a confiabilidade.

Vale ressaltar que, mesmo diante desses potenciais desvantagens, ROCHA (2020) destaca a ampla utilização das entrevistas semiestruturadas na ciência política e em outras áreas de pesquisa social. Isso se deve à capacidade única desse método de explorar as percepções, crenças e atitudes dos entrevistados em profundidade, proporcionando *insights* valiosos sobre o fenômeno em estudo. Ademais, as entrevistas semiestruturadas podem ser complementadas por outras técnicas de coleta e análise de dados, enriquecendo a compreensão abrangente do fenômeno observado.

O campo onde se realizou a pesquisa foi o COLUN UFMA, reconhecido por sua excelência acadêmica e compromisso com a formação integral dos estudantes. A seleção dos participantes seguiu critérios objetivos, como tempo de serviço, experiência docente e envolvimento nas práticas de ensino de língua inglesa, visando garantir uma amostra representativa. A preservação da integridade dos participantes foi assegurada por meio do uso do termo de consentimento do uso dos dados (referidos por códigos ou pseudônimos) para proteger as identidades dos envolvidos.

Ao refletir sobre os critérios para a escolha dos entrevistados, o pesquisador precisa estar atento a alguns aspectos essenciais que podem tornar seus resultados mais significativos

e dentro do escopo da pesquisa. Com base na leitura de BATISTA; MATOS; NASCIMENTO (2017), para delimitar o perfil do entrevistado, o investigador pode considerar alguns aspectos como:

Características demográficas: O perfil do entrevistado pode ser delimitado com base em características demográficas, como idade, gênero, etnia, nível educacional, ocupação, entre outros, dependendo da relevância para a pesquisa.

Experiência e conhecimento: O pesquisador pode buscar entrevistados que possuam experiência ou conhecimento específico relacionado ao tema da pesquisa, de modo a obter insights relevantes e aprofundados sobre o assunto em questão.

Envolvimento com o tema: Pode ser relevante delimitar o perfil do entrevistado considerando seu envolvimento com o tema da pesquisa, como por exemplo, experiências vivenciadas, participação em determinadas atividades ou contextos específicos relacionados ao objeto de estudo.

Diversidade de perspectivas: Buscar entrevistados com diferentes perspectivas, opiniões e experiências pode enriquecer a compreensão do tema, proporcionando uma visão mais abrangente e multifacetada.

Ao delimitar o perfil do entrevistado, o pesquisador busca garantir que os participantes selecionados possuam as características e experiências que contribuam para a obtenção de dados relevantes e significativos para a pesquisa.

A condução ética da corrente pesquisa foi primordial e englobou a obtenção do consentimento voluntário dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este documento apresenta detalhadamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os direitos dos participantes e assegura a confidencialidade de suas informações. Ressalta-se que a participação foi estritamente voluntária, conferindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso acarretasse penalidades. Este cuidado ético visou garantir a integridade e a dignidade dos envolvidos no estudo, respeitando os princípios fundamentais de investigação ética e responsável.

Ao conectar a experiência dos professores com as diretrizes curriculares, a pesquisa pretende proporcionar *insights* que possam ser úteis para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas na disciplina de Língua Inglesa no COLUN UFMA.

4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS FATOS LINGUÍSTICOS

As entrevistas foram realizadas com dois professores de língua inglesa, identificados como Entrevistada A e Entrevistado B para preservar suas identidades. Ambos possuem vasta experiência no ensino de língua inglesa, com 17 anos de experiência para a Entrevistada A e 8 anos para o Entrevistado B. A Entrevistada A possui dedicação exclusiva, enquanto o Entrevistado B possui carga horária de 40 horas semanais. Ambos possuem formação em Letras – Inglês, sendo que o Entrevistado B possui mestrado em Linguística.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, que permitiram explorar as percepções, crenças e atitudes dos professores em relação ao ensino da produção oral em inglês, bem como os desafios e estratégias que utilizam em suas práticas pedagógicas. O roteiro das entrevistas pode ser encontrado no Anexo B.

A Entrevistada A enfatiza o papel essencial do *speaking* em seu próprio aprendizado de inglês, desde sua formação no ICBEU até sua atuação no COLUN. Essa experiência está em consonância com as reflexões de Leffa (1999b), que destaca a importância da imersão e da exposição constante à língua para o desenvolvimento da oralidade. Contudo, ela admite que, em alguns momentos, tem deixado essa habilidade de lado, focando em outras coisas. Essa postura é discutida por Brown (2007), que aponta que muitos docentes, diante de dificuldades estruturais e metodológicas, acabam priorizando a gramática e a leitura em detrimento da oralidade.

No COLUN, confesso que, recentemente, nos últimos dois ou três anos, em alguns momentos, tenho deixado essa habilidade um pouco de lado e focado em outras coisas. Mas isso é algo meu, um erro meu. Ainda assim, o *speaking* é uma das habilidades fundamentais. Precisamos trabalhar o *speaking* para alcançar um aprendizado pleno, completo. (ENTREVISTADA A)

A professora também destaca que o *speaking* é fundamental para um aprendizado pleno e completo, reforçando a visão de Richards e Rodgers (2014) sobre a abordagem comunicativa,

na qual a interação oral é um dos pilares para o ensino efetivo de uma língua estrangeira. A Entrevistada A menciona que procura materiais na internet que estejam adequados à BNCC para adaptar às suas aulas e que se inscreveu em um curso online de 45 horas para aprimorar suas práticas. Essa busca por qualificação constante dialoga com as recomendações de Moita Lopes (1996), que enfatiza a necessidade de formação continuada para a adequação dos professores às novas demandas do ensino de línguas.

Ela relata que, no 5º ano, por exemplo, não há um material específico do COLUN para trabalhar a oralidade, e que se inscreveu em um curso sobre produção oral para lidar com essa situação e algumas outras que demandam diretamente a criação de materiais autênticos. Isso corrobora as observações de Leffa (1988), que discute a carência de materiais didáticos voltados para a oralidade no ensino de inglês no Brasil.

A Entrevistada A ressalta que os alunos mais novos, de 5º e 6º anos, gostam muito de falar e têm interesse em aprender essa habilidade, mas que, à medida que ficam mais velhos, começam a ter vergonha e se recusam a falar.

Acho que é a idade. Eles começam a se tornar adolescentes, a prestar mais atenção nos colegas, a enxergá-los com outros olhares, e isso os deixa mais tímidos, com medo de errar na frente dos amigos. Esse medo de risadas ou de errar os faz perder a vontade de se comunicar oralmente.

Essa resistência dos alunos à prática oral pode ser explicada pelo conceito de filtro afetivo de Krashen (1982), que sugere que fatores emocionais, como ansiedade e medo de errar, podem dificultar a aquisição de uma segunda língua. Para lidar com essa dificuldade, ela utiliza o material didático do 6º ao 9º ano, aproveitando as áreas de conversação e colocando os alunos em pares ou duplas para fazerem as atividades. No 5º ano, a professora utiliza músicas e cartazes para ajudar os alunos a se comunicarem, estratégia alinhada com os princípios da abordagem comunicativa defendidos por Richards e Rodgers (2014).

Contudo, ela revela um fato bastante comum que está ligado aos aspectos da vergonha expressa pelos alunos mais velhos:

No 5º ano, por exemplo, eles participam muito, gostam de cantar musiquinhas, e eu costumo encher a sala com cartazes e palavras-chave para ajudá-los a se comunicarem. Já no 7º ano, tentei fazer isso, mas só durou o primeiro bimestre. Depois, eles rasgaram os cartazes e disseram que era coisa de criança.

Neste sentido, é válido assumir que este medo enraizado faz com que esses jovens aprendizes se tornem cada vez menos receptivos aos esforços pedagógicos mais lúdicos e interativos. À medida que a preocupação com a imagem social cresce, a tendência é que os alunos evitem situações em que possam ser expostos ao erro, o que leva a uma retração progressiva na participação oral. Isso pode resultar na redução do engajamento com atividades comunicativas, dificultando o desenvolvimento da fluência e da confiança na língua estrangeira.

Além disso, essa resistência não ocorre apenas em atividades que envolvem conversação direta, mas também se estende a estratégias como dramatizações, jogos pedagógicos e dinâmicas em grupo, que passam a ser percebidas como infantis ou constrangedoras. Estudos como os de Arnold e Brown (1999) demonstram que o fator emocional tem um impacto significativo na aprendizagem de línguas, e a ansiedade gerada pelo medo de julgamento pode inibir até mesmo alunos que possuem um bom conhecimento linguístico.

Dessa forma, a rejeição a métodos interativos cria um ciclo vicioso: quanto menos os alunos praticam oralidade, maior se torna a insegurança e o receio de errar, reforçando a aversão às atividades que poderiam justamente ajudá-los a superar essa barreira. Para reverter esse quadro, é fundamental que o professor adote abordagens que reduzam a pressão sobre o aluno, promovam um ambiente seguro e reforcem a ideia de que o erro é uma parte natural do aprendizado.

O Entrevistado B também considera o *speaking* como uma habilidade fundamental no aprendizado de inglês, tanto em sua experiência pessoal quanto em sua atuação profissional. Ele relata que teve que usar estratégias para ajudar os alunos a melhorarem a pronúncia e o aprendizado da língua, e que participou de um grupo de pesquisa sobre fonética e fonologia na universidade. Essas práticas encontram respaldo na perspectiva de Ellis (2003), que ressalta a importância da instrução fonética explícita para a melhoria da pronúncia e da compreensão auditiva dos aprendizes.

O professor relata ter tido experiências com falantes nativos em cursos de inglês e como guia bilíngue nos Lençóis Maranhenses, o que reforça a importância da exposição à língua em contextos autênticos, conforme discutido por Larsen-Freeman (2000). A autora argumenta que a aquisição de uma língua não deve ser vista apenas como um processo linear e mecânico baseado na memorização de regras gramaticais, mas sim como um fenômeno dinâmico e complexo, influenciado por múltiplas variáveis, incluindo a interação com falantes nativos e a

exposição a contextos autênticos de uso da língua. Ele menciona ter participado do programa Idioma Sem Fronteiras, que o ajudou a ter uma base pedagógica para ensinar em sala de aula, destacando a relevância de programas institucionais para a capacitação docente, como apontado por Celce-Murcia (2001).

Nesse sentido, ao explorar a abordagem do ensino de línguas baseada na complexidade, Larsen-Freeman (2000) destaca ainda que a imersão em situações reais proporciona aos aprendizes um ambiente mais significativo e motivador, permitindo que desenvolvam não apenas a proficiência linguística, mas também a habilidade de negociar significados e adaptar-se a diferentes interlocutores e contextos comunicativos.

E, na verdade, a universidade teve um papel muito maior, até porque mesmo que você aprenda a língua estrangeira em uma escola de idiomas, a universidade te dá um gancho muito maior, porque ela te prepara para se tornar um profissional. Aí você tem que ter um conhecimento ainda mais vasto, né? Como esse exemplo que eu te dei ainda há pouco da fonética, da fonologia, que não é tão trabalhada nas escolas. Quando eu digo escolas, refiro-me tanto às escolas regulares quanto às escolas de idiomas (ENTREVISTADO B)

A reflexão do Entrevistado B sobre o papel da universidade na formação de professores de inglês destaca a importância de uma abordagem pedagógica que vá além da mera instrução linguística. Ele enfatiza que, embora cursos de idiomas ofereçam a base da língua, é na universidade que se adquire uma compreensão mais ampla e profunda, preparando o educador para enfrentar os desafios do ensino. Essa formação abrangente permite ao professor desenvolver práticas pedagógicas que dialogam com o contexto dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica.

Autores como Tardif (2012) ressaltam que os saberes docentes são construções sociais, desenvolvidas a partir da interação entre conhecimentos acadêmicos e experiências práticas, enfatizando a necessidade de uma formação que integre teoria e prática. Ao integrar teoria e prática, o docente é capacitado a adaptar suas metodologias às necessidades específicas de seus alunos, fomentando um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. Assim, a universidade não apenas amplia o conhecimento linguístico, mas também enriquece a prática pedagógica, preparando o professor para atuar de maneira reflexiva e adaptativa no complexo cenário educacional contemporâneo.

A análise dos dados da corrente pesquisa sugere um contraste entre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as vivências enfrentadas pelos docentes. Embora o

documento enfatize a importância da oralidade e promova o inglês como língua franca, a realidade das escolas públicas impõe limitações estruturais e metodológicas, corroborando as análises de Bortoni-Ricardo (2005) sobre desigualdades na implementação de políticas educacionais.

O depoimento do Entrevistado B evidencia essa discrepância:

Olha, a primeira coisa que eu gostaria de falar antes de responder é: quem produz esses parâmetros da BNCC não corresponde à realidade da maioria das escolas públicas. Como falei ainda há pouco, há escolas que não têm recursos. Você tenta se virar com o que tem para trabalhar, mas a maioria dos objetivos não consegue ser cumprida. Não tem como, porque depende muito de cada instituição e da carga horária de cada professor, além do tempo disponível para organizar as aulas. Eu acredito que a BNCC é importante como parâmetro, mas ela não corresponde à realidade total das escolas. Alguns objetivos são interessantes, mas a maioria deles não se encaixa. Na verdade, eu vejo a BNCC como um parâmetro utópico. É como se todas as escolas fossem uniformizadas, mas sabemos que isso não é verdade. Cada escola possui sua regra, estrutura e forma de trabalhar. A BNCC, de forma geral, não consegue cumprir o seu papel porque vive uma fantasia em muitas situações. (ENTREVISTADO B)

Essa percepção é corroborada por estudos que apontam para a existência de um descompasso entre as políticas educacionais propostas e a realidade das escolas públicas. Por exemplo, a pesquisa de Silva (2024) investiga os desafios que professores de escolas públicas enfrentam ao trabalhar com as habilidades de oralidade previstas na BNCC, destacando que as diretrizes curriculares nem sempre consideram as especificidades e limitações do contexto escolar.

Não acho fácil. Já enfrentei várias dificuldades para aplicar o que a BNCC prega. A realidade dos alunos é muito diferenciada. Cada um tem sua própria vivência, e as turmas são muito heterogêneas. Às vezes, encontramos realidades que não imaginávamos, o que torna tudo bem mais complicado. (...) Tem vezes que eu fico realmente sem saber o que fazer, o que levar e onde buscar. Nem sempre consigo seguir tudo como a BNCC sugere, mas tento adaptar da melhor maneira possível. (ENTREVISTADA A)

Essa fala evidencia a complexidade da implementação de políticas educacionais em contextos diversos, onde as diretrizes nacionais precisam ser adaptadas às realidades locais. Conforme discutido por autores como Lima e Azevedo (2022), a implementação de políticas públicas na educação brasileira enfrenta desafios relacionados à heterogeneidade das condições escolares e à necessidade de contextualização das diretrizes curriculares.

Em suma, as experiências dos docentes indicam que, embora a BNCC forneça parâmetros importantes para a educação, sua aplicação efetiva requer uma consideração

cuidadosa das realidades específicas de cada escola e comunidade. Isso implica na necessidade de flexibilidade curricular e no desenvolvimento de estratégias que permitam a adaptação das diretrizes nacionais às condições locais, visando uma educação mais equitativa e eficaz.

A carência de infraestrutura adequada e o acesso limitado a recursos também representam desafios significativos para os professores de inglês no COLUN, conforme evidenciado nas entrevistas realizadas. Essas dificuldades comprometem a implementação das práticas pedagógicas recomendadas pela BNCC, especialmente no que tange à produção oral. A necessidade de os docentes adquirirem, por conta própria, materiais como caixas de som e microfones, evidencia a falta de recursos básicos nas instituições públicas de ensino.

Olha, se tratando de escola pública, não é novidade, né? Recursos... mesmo o COLUN sendo uma escola pública federal, as pessoas têm a ideia de que, por ser federal, tem mais recursos do que uma escola estadual ou municipal. Mas não. A característica é muito semelhante às outras escolas públicas. Claro que existe uma diferença: o COLUN tem mais recursos se comparado a uma escola municipal, por exemplo. (ENTREVISTADO B)

Problemas estruturais adicionais, como a falta de manutenção de equipamentos essenciais (impressoras, aparelhos de ar-condicionado) e a ocorrência de alagamentos, interrompem o fluxo normal das aulas e prejudicam o processo de aprendizagem. A ausência de laboratórios específicos, como o de robótica, limita a possibilidade de abordar temáticas mais modernas e contextualizadas, conforme mencionado pelo professor B. A falta de acesso adequado a recursos tecnológicos é um problema que também afeta o COLUN e, segundo os professores, impede que as aulas sejam mais dinâmicas.

E tem outro ponto: a infraestrutura. Muitas vezes, não temos recursos básicos para aplicar atividades que tornem o aprendizado mais dinâmico. Por exemplo, lá no COLUN, às vezes o ar-condicionado da sala quebra, ou os alunos precisam trocar de sala, ou a sala fica encharcada porque choveu, e isso prejudica bastante o andamento das aulas. Apesar de todos esses problemas, acredito que é possível fazer um trabalho significativo. (ENTREVISTADA A)

A infraestrutura inadequada, portanto, não apenas dificulta a implementação das práticas pedagógicas da BNCC, mas também desmotiva professores e alunos. A falta de recursos básicos impede o desenvolvimento de atividades que incentivem a produção oral de forma eficaz, como debates, apresentações e outras atividades interativas. A precariedade ou falta de reformas na infraestrutura, associada à sobrecarga de trabalho, dificulta a busca por métodos e estratégias para aprimorar o ensino de língua inglesa.

Estudos demonstram o quanto ainda é necessário investir em infraestrutura escolar no Brasil. Soares Neto et al. (2013) consideram a estrutura predial e os equipamentos da escola como um traço latente único. Para Cerqueira e Sawyer (2007), preocupa o fato de que a maior parte das escolas brasileiras adere ao perfil das mais precárias em infraestrutura. Além disso, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) identificaram fatores interdependentes atrelados às características das escolas eficazes, incluindo liderança profissional, ambiente de aprendizagem e concentração no ensino e na aprendizagem, ambos fatores que afetam a qualidade da aplicação do “fazer pedagógico” (ato de ensinar).

No contexto internacional, Hattie (2009) argumenta que a maior fonte de variância no desempenho dos estudantes está dentro das escolas, e não entre elas, destacando a importância da infraestrutura escolar.

Portanto, a melhoria da infraestrutura escolar é essencial para a promoção de um ambiente de ensino mais eficaz e motivador, que favoreça a implementação das práticas pedagógicas recomendadas e contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

Os dados analisados demonstram que a oralidade no ensino de inglês enfrenta desafios estruturais e pedagógicos significativos, especialmente no contexto da escola pública. Embora a BNCC estabeleça diretrizes claras sobre a importância da produção oral, fatores como a resistência dos alunos, a falta de materiais adequados e as dificuldades de implementação impactam diretamente sua efetividade, o que está em consonância com as reflexões de Faraco (2008) sobre os desafios da implementação de políticas linguísticas no Brasil.

A análise das práticas pedagógicas dos professores entrevistados evidencia uma abordagem eclética no ensino de línguas, na qual diferentes métodos são combinados de forma adaptativa. A Entrevistada A demonstra uma forte influência da Abordagem Comunicativa, utilizando atividades interativas em pares e grupos que favorecem a construção do sentido na comunicação, conforme defendido por Richards e Rodgers (2014). Além disso, a busca por materiais autênticos para adaptação às aulas reforça a importância do input significativo no aprendizado, alinhando-se às recomendações de Larsen-Freeman (2000).

Por outro lado, o Entrevistado B, embora valorize a comunicação, incorpora elementos do Método Audiolingual, como a prática de exercícios estruturados de preenchimento de lacunas com músicas, característicos dos *drills* descritos por Brown (2007). No entanto, sua preocupação em trabalhar temas atuais e relevantes, utilizando vídeos da BBC e promovendo

debates, reforça um alinhamento com a abordagem comunicativa. Essa flexibilidade metodológica evidencia a necessidade de adaptação ao contexto educacional, confirmando a visão de Celce-Murcia (2001) sobre a importância de práticas pedagógicas híbridas no ensino de línguas.

As entrevistas com os professores evidenciam a necessidade de adaptar o ensino de inglês à realidade dos alunos, incorporando elementos culturais locais para tornar o aprendizado mais significativo. Essa abordagem é fundamental para superar a percepção do inglês como algo distante e sem relevância prática. Além disso, os docentes destacam a importância de flexibilizar as diretrizes curriculares, permitindo adaptações que atendam às particularidades de cada instituição. A falta de infraestrutura adequada, como climatização e equipamentos essenciais, é apontada como um obstáculo significativo para a implementação de metodologias de ensino mais dinâmicas.

A crítica ao desalinhamento entre as políticas educacionais e a realidade das escolas públicas reforça a necessidade de uma maior sensibilidade na elaboração dessas diretrizes. A formação continuada dos professores é vista como essencial para o aprofundamento em temas como a BNCC e o ensino da produção oral. Essas observações corroboram estudos que enfatizam a importância da adaptação curricular e da infraestrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que, para que a oralidade se torne uma realidade efetiva na sala de aula, é essencial um investimento maior na formação continuada dos professores, na infraestrutura, na elaboração de materiais didáticos contextualizados e na flexibilização das abordagens metodológicas, conforme preconizado pela Abordagem Comunicativa (Richards & Rodgers, 2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa revelam que a viabilidade da produção oral em inglês nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas está intrinsecamente ligada a uma complexa rede de fatores: pedagógicos, estruturais e socioculturais. A análise dos dados evidencia que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça diretrizes claras para o desenvolvimento da oralidade, sua implementação enfrenta desafios significativos, como

a escassez de formação específica para professores, a falta de materiais didáticos adequados e a resistência de alguns alunos em participar ativamente de atividades orais.

O estudo trouxe contribuições relevantes ao demonstrar que, apesar dessas limitações, é possível promover a oralidade de forma mais efetiva por meio da adoção de abordagens pedagógicas mais interativas e contextualizadas. A integração de estratégias comunicativas, como o trabalho em pares ou grupos, aliada ao uso de materiais autênticos e à criação de um ambiente seguro e motivador, pode potencializar o desenvolvimento das competências orais dos estudantes, reduzindo o medo da exposição e incentivando a participação ativa nas interações em língua inglesa. É crucial que o ensino da oralidade seja relevante para os alunos, conectando o conteúdo da disciplina à realidade deles, com o uso de músicas, filmes e aspectos da cultura local, tal como relatado pelos entrevistados.

No entanto, é fundamental reconhecer as limitações desta pesquisa. A amostra foi restrita a um contexto específico, o Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o que impossibilita a generalização dos resultados para toda a rede pública de ensino, embora tenha sido escolhida por ser uma escola modelo com, supostamente, mais diálogo com o governo federal, dado o contexto educacional onde está inserida. Além disso, por decisão epistemológica do pesquisador, a análise focou majoritariamente na perspectiva dos docentes, deixando em aberto a necessidade de estudos mais amplos que contemplem também a percepção dos estudantes e gestores escolares sobre a implementação da oralidade no ensino de língua inglesa. Assim, futuras investigações poderiam ampliar essa abordagem, considerando uma diversidade maior de contextos e perspectivas, incluindo a visão dos alunos e as dificuldades específicas de cada realidade escolar.

No âmbito teórico, este estudo reforça a relevância das teorias da abordagem comunicativa e da aquisição de segundas línguas ao evidenciar a importância da exposição significativa à língua-alvo e da interação como fatores determinantes para a aprendizagem. No campo prático, os resultados obtidos podem subsidiar a elaboração de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, bem como a revisão dos materiais didáticos utilizados no ensino de inglês na educação básica. É imprescindível que a formação continuada aprofunde temas como a BNCC e o ensino da produção oral, oferecendo aos docentes ferramentas para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos.

Ademais, os dados obtidos sugerem que, para que a BNCC seja mais efetiva, é necessário que suas diretrizes sejam mais flexíveis, permitindo adaptações que atendam às particularidades de cada instituição de ensino público. Os professores entrevistados apontam que a infraestrutura inadequada, a falta de recursos básicos e a sobrecarga de trabalho são obstáculos significativos para a implementação de metodologias de ensino mais dinâmicas. Nesse sentido, é crucial que haja um maior investimento em infraestrutura, com salas de aula adequadas, equipamentos essenciais e acesso à internet, que são indispensáveis para um ensino de qualidade.

Outro ponto crucial é a necessidade de equilibrar a prática comunicativa com o ensino explícito de regras gramaticais, para que os alunos possam se comunicar com fluência e precisão. Além disso, a pesquisa demonstra que os professores combinam diferentes métodos de ensino, como a Abordagem Comunicativa com elementos do Método Audiolingual, adaptando-os às necessidades de seus alunos. Essa flexibilidade metodológica evidencia a importância de práticas pedagógicas híbridas no ensino de línguas.

É importante destacar que os professores sugerem que as escolas e o MEC reformulem as políticas educacionais para que elas se tornem mais inclusivas e adaptáveis a diferentes contextos. Isso inclui a necessidade de aumentar os recursos e o tempo para que o trabalho em sala de aula possa ser efetivado de forma mais plena. Os professores também ressaltam a importância de valorizar a sua voz e suas experiências, que são essenciais para a construção de uma escola melhor.

Por fim, é fundamental ressaltar que esta pesquisa não se encerra com a apresentação de seus resultados. O ensino da oralidade em língua inglesa na escola pública continua sendo um campo dinâmico, sujeito a novos desafios e demandas.

Conforme já dissemos, esta pesquisa apresenta limitações. Esperamos, no entanto, que ela possa servir como um estudo que motive o empreendimento de novas investigações sobre o assunto, contribuindo, dessa forma, para discussões e ações que possam, cada vez mais, melhorar o ensino e a aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-24.

BATISTA, Eraldo Carlos; DE MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1 ed. São Paulo, 2015.

BROWN H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th Ed. White Plains: Prentice Hall, 2007.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle, 2001.

CERQUEIRA, Vítor; SAWYER, D. O impacto da infraestrutura escolar no desempenho acadêmico dos alunos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, n. 219, p. 678-701, 2007.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. *Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios*. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.

CORRALES, Javier Aspectos Políticas das implantações das reformas educativas. *PREAL*, 2000

ELLIS, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. In: ELLIS, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP Oxford, 2003. Cap. 1, p. 27-33

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. Parábola Editorial, 2008.

GOMES, R. B. A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961). 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, v. 2, 2021.

HATTIE, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nova York: Routledge, 2009.

HASTIE, P.; HAY, P. Abordagens qualitativas. In: ARMOUR, K.; MACDONALD, D. (Eds.). *Métodos de pesquisa em educação física e esporte juvenil*. Londres: Routledge, 2012. p. 79-84.

INAYAH, Ratih; LISDAWATI, Ida. Exploring Students' Difficulties in Speaking English and Their Attitude in Speaking English. **Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture**, v. 2, n. 1, p. 12-23, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Marhawah: Erlbaum, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. BOHN, HI; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13- 24, 1999a.

_____. O ensino comunicativo de línguas: teoria e prática. *Mercado de Letras*, 1999b.

LEONG, Lai Mei; AHMADI, Seyedeh Masoumeh. AN ANALYSIS OF FACTORS INFLUENCING LEARNERS' ENGLISH SPEAKING SKILL. 2017.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon, 1982.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. Pesquisas sobre implementação de políticas educacionais no Brasil: um estado do conhecimento. *Educação em Revista*, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8GMNJK47zRZhRHJR8YpqvDB/>. Acesso em: 1 fev. 2025.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PERIN, J. O. R. *Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal*. Pelotas: Educat, 2005.

PRATOR, Clifford H.; CELCE-MURCIA, Marianne. *An outline of language teaching approaches. Teaching English as a second or foreign language*. New York: Newbury House, v. 2, 1979.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Ted. Method: Approach, design, and procedure. *Tesol Quarterly*, v. 16, n. 2, p. 153-168, 1982.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press, 2014.

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Routledge, 2013.

ROCHA, Virginia. Da teoria à análise: Uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política. *Revista Política Hoje*, v. 30, n. 1, p. 197-251, 2020.

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. Londres: Office for Standards in Education, 1995.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; SORTE, Paulo Boa. Métodos de ensino de línguas: uma visão geral. SCHLINDWEIN, AF; BOA SORTE, P. Tecnologias no ensino de língua inglesa. São Cristóvão, SE: Centro de Educação Superior a Distância–UFS, p. 55-68, 2016.

SILVA, C. M. Ensino de língua inglesa na escola pública e a BNCC: desafios no trabalho com as habilidades orais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2024. Anais [...]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO__EV200_MD1_ID4933_TB849_29022024140927.pdf. Acesso em: 1 fev. 2025.

SOARES NETO, João José et al. Infraestrutura escolar e desempenho acadêmico: evidências para o Brasil. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **"Construindo diálogos entre a Teoria e a Prática: A viabilidade da produção oral em Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Pública"**, conduzida pelo acadêmico **Anderson Felipe da Silva Monteiro**. Este estudo tem por objetivo investigar como as práticas de produção oral em língua inglesa são implementadas em escolas da rede pública e compreender os desafios e soluções associados a elas.

Você foi selecionado(a) para participar porque atua como professor(a) de língua inglesa e possui experiência relevante para este estudo. Sua participação é voluntária, não sendo obrigatória, e não será remunerada. Não há riscos de ordem física ou psicológica associados a sua participação.

Procedimentos

Você será convidado(a) a conceder uma entrevista ao pesquisador. Esta entrevista tem como objetivo compreender suas práticas, opiniões e experiências relacionadas ao ensino da habilidade da fala, situado no eixo da oralidade, em língua inglesa, bem como as dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Será utilizada uma entrevista **semiestruturada**, realizada **presencialmente** (ou por videoconferência, conforme sua disponibilidade). A duração estimada da entrevista é de aproximadamente **40 minutos** e ela será gravada para posterior transcrição.

Confidencialidade

Todas as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa e publicações acadêmicas derivadas. Sua identidade será mantida em sigilo, e nenhum dado pessoal será divulgado. Caso haja interesse em autorizar a divulgação de seu nome ou imagem (foto, vídeo), será necessário um termo de autorização específico.

Declaração de Consentimento

Ao assinar este termo, você declara que entende os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como seus direitos enquanto participante. Você pode interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador.

Contatos do pesquisador:

Telefone e *WhatsApp*: (98) 9 8116-6260

E-mail: afs.monteiro@discente.ufma.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Luís, 05 de dezembro de 2024.

Assinatura do/da participante:

Assinatura do acadêmico:

ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Introdução:

- **Entrevistador:** "Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação nesta pesquisa. O objetivo da nossa conversa é entender melhor a sua visão sobre a implementação da BNCC, especialmente no que se refere à produção oral em inglês nos anos finais do ensino fundamental. As informações compartilhadas serão tratadas com total confidencialidade e, se você concordar, gostaríamos de gravar a entrevista para facilitar a análise posterior. Tudo bem para você?"
- **Entrevistador:** "Para começar, poderia me dizer qual o seu gênero? Você se identifica como masculino, feminino ou prefere não responder?"
- **Entrevistador:** "E qual a sua faixa etária? Você se encontra entre 20 e 35 anos, 36 e 49 anos, ou tem 50 anos ou mais?"
- **Entrevistador:** "Para contextualizar melhor a sua experiência, poderia me dizer qual o seu tempo de experiência no ensino de língua inglesa? "
- **Entrevistador:** "E qual o seu regime de trabalho aqui no COLUN? Gostaria de saber a sua carga horária e se você se dedica exclusivamente à instituição."

Seção 1: Formação e Capacitação:

- **Entrevistador:** "Sabemos que a formação acadêmica é fundamental para a nossa prática como professores. Gostaria de saber um pouco sobre a sua trajetória acadêmica. Poderia nos contar sobre sua formação acadêmica?"
- **Entrevistador:** "Na sua opinião, qual foi/é o papel que o “speaking” desempenhou (desempenha) durante sua trajetória de aprendizado do inglês?"
- **Entrevistador:** "Você já teve a oportunidade de ter uma experiência com alguma pessoa estrangeira ou que se necessitasse da fala como meio principal de interação?"
- **Entrevistador:** "Outra coisa, você já participou de algum curso específico para o ensino da produção oral em inglês?"
- **Entrevistador:** "E em relação à BNCC, como você tem se mantido atualizado em relação às orientações deste documento para a disciplina de língua inglesa? Você tem participado de formações continuadas, cursos externos, assistido a vídeos online, ou utilizado outras estratégias? "

Seção 2: Práticas de Ensino:

- **Entrevistador:** "Agora, pensando na sua prática em sala de aula, quais metodologias você costuma utilizar para incentivar a produção oral dos seus alunos? "
- **Entrevistador:** "E quando o principal objetivo da aula é a oralidade (especialmente o “speaking”), como você estrutura essa aula? Poderia me descrever uma aula típica nesse contexto?"
- **Entrevistador:** "Você utiliza alguma estratégia específica para incentivar a prática da fala nas suas aulas? Por exemplo, atividades em pares, jogos, debates, ou outras dinâmicas?"

- **Entrevistador:** "Considerando o contexto do COLUN e a realidade dos alunos, com que frequência você tem a oportunidade de realizar atividades específicas de produção oral em suas aulas? Atividades como apresentações, dramatizações, debates, etc."

Seção 3: Desafios e Limitações:

- **Entrevistador:** "Agora, gostaria de conversar um pouco sobre os desafios que encontramos na prática, em sala de aula. Em sua experiência, quais são os principais desafios que você tem enfrentado ao tentar implementar atividades de produção oral com seus alunos?"
- **Entrevistador:** "E como você costuma lidar com a falta de recursos ou outras limitações do dia a dia?"
- **Entrevistador:** "É interessante observar a reação dos alunos quando são incentivados a falar em inglês. Se você pudesse escolher uma palavra ou frase para descrever essa reação, qual seria? E por quê?"
- **Entrevistador:** "Pensando nos recursos disponíveis na escola, você sente falta de algum recurso midiático específico que considera importante para estimular a prática da oralidade? (ou uma sugestão)"
- **Entrevistador:** "E na sua experiência, você já encontrou alguma dificuldade em alinhar suas práticas de ensino com as diretrizes da BNCC? Poderia me dar exemplos?"

Seção 4: Soluções e Recomendações:

- **Entrevistador:** "Para finalizarmos a nossa conversa, gostaria de ouvir suas sugestões. Na sua visão, o que poderia ser feito para melhorar as práticas de produção oral em inglês aqui no COLUN? "
- **Entrevistador:** "De que forma a administração da escola ou órgãos públicos, como o MEC, poderiam oferecer um apoio mais efetivo aos professores nesse processo?"

Conclusão:

- **Entrevistador:** "Muito obrigado por compartilhar suas experiências e reflexões conosco. Suas contribuições são muito valiosas para a pesquisa. Antes de finalizarmos, você gostaria de acrescentar algum ponto ou fazer alguma consideração final?"