



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/ INGLÊS
CÂMPUS MACAPÁ

ARETUZA GONÇALVES SILVA
WUENETON BRUNO LIMA PICANÇO

**AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO IFAP SOBRE O
ENSINO DA ORALIDADE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

MACAPÁ
2022

ARETUZA GONÇALVES SILVA
WUENETON BRUNO LIMA PICAÑÇO

**AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO IFAP SOBRE O
ENSINO DA ORALIDADE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à coordenação do curso de
Licenciatura em Letras Português/Inglês
como requisito avaliativo para obtenção
do título de Licenciatura em Letras
Português e Inglês.

Orientador: Me. Leandro Luiz da Silva
Co Orientadora: Esp. Aldina Tatiana Silva
Pereira

MACAPÁ

2022

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c Silva, Aretuza Gonçalves
 As crenças dos professores de língua inglesa do IFAP sobre o ensino da oralidade nos cursos técnicos integrados / Aretuza Gonçalves Silva, Wueneton Bruno Lima Picanço. - Macapá, 2022.
 45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá, Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, 2022.

Orientador: Me. Leandro Luiz da Silva.
Coorientadora: Esp. Aldina Tatiana Silva Pereira.

1. Crenças. 2. Oralidade. 3. Língua Inglesa. I. Picanço, Wueneton Bruno Lima. I. Silva, Me. Leandro Luiz da, orient. II. Pereira, Esp. Aldina Tatiana Silva, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica do IFAP
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ARETUZA GONÇALVES SILVA
WUENETON BRUNO LIMA PICANÇO

**AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO IFAP SOBRE O
ENSINO DA ORALIDADE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à coordenação do curso de
Licenciatura em Letras Português/Inglês
como requisito avaliativo para obtenção
do título de Licenciatura em Letras
Português e Inglês.

Orientador: Me. Leandro Luiz da Silva

Co Orientadora: Esp. Aldina Tatiana Silva
Pereira

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Leandro Luiz da Silva (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá



Profa. Esp. Aldina Tatiana Silva Pereira (Co orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá



Profa. Me. Chrissie Castro do Carmo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá



Profa. Me. Julia Milena da Paixão Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Apresentado em: 16/12/2022.

Conceito/Nota: 9,5.

Aos nossos pais que nos incentivaram nos dando total apoio tanto em relação ao ingresso quanto a permanência em um curso superior em uma instituição de qualidade para garantir nossa formação profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso grandioso **Deus**, que conhecendo nossos desejos e necessidades sempre supriu a todas, nos dando força, saúde e toda sorte de bênçãos para persistirmos em realizar com amor seus projetos em nossa vida.

Ao nosso orientador **Me. Leandro Luiz da Silva**, pela paciência, dedicação e cuidado na condução para a realização deste trabalho, sugerindo materiais de leituras específicos e com excelente fundamentação teórica.

À nossa co orientadora **Esp. Aldina Tatiana Silva Pereira**, que mesmo com suas dificuldades de horários por conta de seu mestrado em curso e demais atribuições profissionais, aceitou este desafio e não deixou a desejar, porém ao contrário, foi excelente em complementar os direcionamentos, bem como sugestões e correções fornecidas pelo nosso orientador.

Às professoras participantes da banca examinadora, **Me. Chrissie Castro do Carmo** e **Me. Julia Milena da Paixão Oliveira** por aceitarem tão gentilmente o convite.

Ao **Instituto Federal do Amapá-IFAP** por todo o suporte oferecido, tanto em relação a estrutura e quadro de pessoal, em especial o quadro de docentes, muito bem selecionados, bem como a grade curricular do curso muito bem disposta, foram elementos essenciais para todo o processo de formação profissional. Além, do incentivo e apoio educacional, permitindo a elaboração e aplicação de projetos como o PIBID, do qual participamos.

Aos **docentes** dos campi Laranjal do Jari, Macapá e Porto Grande, que mesmo em curto prazo para responder ao questionário, concordaram em participar desta pesquisa.

Aos **colegas da graduação** por todo o esforço em compartilhar valiosas contribuições em sala de aula ao longo do curso. Em especial, as nossas amigas mais próximas, **Tamires, Iveline e Samara**.

Aos **nossos familiares** que certamente de alguma forma nos apoiaram e ajudaram a concretizar esse tão desejado objetivo de nos formar futuros educadores e, assim contribuir na área da educação.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(FREIRE, 1996, p.47)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa, desenvolvido pelos acadêmicos do curso de letras português e Inglês do IFAP, busca compreender de que forma os professores trabalham a oralidade da língua inglesa em sala de aula e diante de suas práticas e o que eles conseguem perceber por meio do comportamento dos alunos em relação ao processo de aprendizagem da segunda língua. Para tanto, utilizou-se pesquisas bibliográficas de estudiosos da área e específicas da temática deste trabalho, para fundamentar esta pesquisa, tendo como base teórica principal os estudos de Richards e Lockhart (1996), que destacam algumas das crenças dos professores de língua inglesa. A abordagem dessa pesquisa é qualitativa de natureza descritiva, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário contendo um total de 10 perguntas, dentre as quais 3 para identificação dos sujeitos da pesquisa e demais informações pessoais, 2 questões fechadas e 5 perguntas abertas, para identificar as crenças dos professores do IFAP relacionadas ao seu ensino de língua inglesa. Os sujeitos da pesquisa são os 6 professores de 3 campi do IFAP que concordaram em participar da pesquisa, dentre os 10 professores aos quais a pesquisa foi aplicada, dos 5 campi do IFAP: Laranjal do Jari, Macapá, Oiapoque, Porto Grande e Santana. Os resultados obtidos foram analisados e descritos por meio de gráficos e por meio da transcrição das falas dos participantes da pesquisa, dos quais destaca-se, conforme apontado pelos participantes da pesquisa: a relevância de se trabalhar frequentemente a oralidade, utilizando-se de diversificadas técnicas e métodos, porém integrando as 4 habilidades linguísticas e considerando o uso e o contexto social de alunos/falantes e concebendo a língua como práticas sociais, conforme sugerido pela BNCC e pelos PCNs. Além disso, as respostas dos participantes da pesquisa confirmam a importância da escolha das técnicas e métodos mais confortáveis para o professor e que melhor atendem ao contexto social e cultural dos alunos, como sugere o ecletismo baseado em princípios. Destaca-se ainda, como resultado da pesquisa, a necessidade da criação de centros de línguas, além da conscientização sobre as barreiras psicológicas que métodos, como o método direto, podem causar durante a prática de ensino.

Palavras-chave: crenças; oralidade; Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research work, developed by the academics of the Portuguese and English course at IFAP, seeks to understand how teachers work the orality of the English language in the classroom and in view of their practices what they can perceive through the behavior of students in relation to the learning process of the second language. For this purpose, we used bibliographic research by scholars in the area and specific to the theme of this work, to support this research, based on the main theoretical basis the studies of Richards and Lockhart (1996), which highlight some of the beliefs of English language teachers. The approach of this research is qualitative descriptive in nature, using as a data collection instrument a questionnaire containing a total of 10 questions, among which 3 for identification of the research subjects and other personal information, 2 closed questions and 5 open questions, to identify the beliefs of IFAP teachers related to their English language teaching. The research subjects are the 6 teachers from 3 IFAP campuses who agreed to participate in the research, among the 10 teachers to whom the research was applied, from the 5 IFAP campuses: Laranjal do Jari, Macapá, Oiapoque, Porto Grande and Santana. The results obtained were analyzed and described through graphs and through the transcription of the statements of the research participants, of which the research participants highlighted, as pointed out by the research participants: the relevance of frequently working on orality, using diversified techniques and methods, but integrating the 4 language skills and considering the use and social context of students/speakers and conceiving the language as social practices, as suggested by the BNCC and the PCNs. In addition, the answers of the research participants confirm the importance of choosing the most comfortable techniques and methods for the teacher and that best meet the social and cultural context of the students, as suggested by principle-based eclecticism. As a result of the research, the need to create language centers is also highlighted, in addition to raising awareness about the psychological barriers that methods, such as the direct method, can cause during teaching practice.

Keywords: beliefs; orality; English Language.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de integração de prática oral da língua inglesa	28
Gráfico 2 - Frequência de atividades utilizadas para promover oralidade	29

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ESL	English as a Second Language
IFAP	Instituto Federal do Amapá
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	14
2.1	Fatores que originam as crenças dos professores de Língua Inglesa	15
2.2	Crenças sobre o ensino de Língua Inglesa	17
2.3	Crenças sobre o currículo de Língua Inglesa	18
2.4	Crenças sobre o ensino de Língua Inglesa como profissão	19
3	A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	20
3.1	Métodos e abordagens de ensino da Língua Inglesa	20
3.2	Ensino de Língua Inglesa no Brasil	21
3.3	Língua Inglesa e PCNs	22
3.4	Língua Inglesa e BNCC	23
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
5.1	Oralidade e Estratégias de Sala de Aula	29
5.2	Oralidade, Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Inglesa	33
5.3	Oralidade e proficiência em Língua Inglesa	34
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS	40
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	42
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO IFAP	43

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – realizado pelos acadêmicos do curso de licenciatura plena em letras – português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP –, do Campus Macapá, Aretuza Gonçalves Silva e Wueneton Bruno Lima Picanço, como requisito avaliativo para a componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Esta pesquisa tem como temática as crenças dos professores de Língua Inglesa do IFAP sobre o ensino da oralidade nos cursos técnicos e integrados. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as crenças dos professores de língua inglesa do IFAP sobre a oralidade para compreender de que forma a oralidade de língua inglesa é trabalhada em sala de aula. Os objetivos específicos são: Relatar as crenças dos professores sobre o ensino da oralidade da língua inglesa e analisar de que forma as técnicas e procedimentos didáticos utilizados por esses professores contribuem para o ensino da oralidade de língua inglesa do IFAP.

Para esta pesquisa, levantou-se as seguintes questões: De que forma a oralidade na língua inglesa é trabalhada dentro de sala de aula? Quais métodos ou técnicas são mais utilizados pelos docentes dos Campi do IFAP?

O interesse, do ponto de vista pessoal, pela temática de que trata a presente pesquisa surgiu da percepção da problemática em questão, observada em práticas de estágio, bem como por meio de experiência pessoal dos pesquisadores responsáveis por este projeto, que constataram um déficit na aquisição da língua inglesa no ensino regular da rede pública, tanto no nível fundamental II, como no nível médio. Outro fator que motivou o interesse pela realização desta pesquisa foi a apresentação de um trabalho cuja temática envolvia as técnicas de oralidade da língua inglesa utilizadas pelo método audiolingual.

Portanto, sob a ótica acadêmica e social, esta investigação justifica-se pela necessidade de identificar de que forma os professores motivam os alunos a produzir a oralidade nas aulas de língua inglesa, considerando as técnicas e os métodos utilizados pelos professores do IFAP, bem como a perspectiva ecleticista da língua, no contexto pós-método, para auxiliar futuros pesquisadores da área, mais especificamente da temática em questão, além de possíveis interessados como professores, pais e acadêmicos do curso de licenciatura em letras Inglês. Para este

propósito, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, do tipo descritiva.

Este trabalho baseia-se nos estudos de Barcelos (1995, 2001, 2004 e 2007) e de Richards e Lockhart (1996) sobre as crenças dos professores de língua inglesa e nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam o trabalho com a oralidade nas aulas de língua inglesa no Brasil, destacando sua relevância para o currículo escolar. Nesse sentido, vale indicar a importância da língua inglesa como língua franca segundo a BNCC (BRASIL, 2018) e o fato de, atualmente, ser uma língua obrigatória no ensino médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - nº 13.415/2017, desenvolvida pelo Plano Nacional de Educação - PNE. Nessa nova perspectiva, a oralidade ganha o status de língua franca de acordo com a BNCC, por isso essa pesquisa busca avaliar até o presente momento quais são as crenças dos professores de língua inglesa do IFAP.

Muitos estudiosos destacam a importância do desenvolvimento da habilidade oral (speaking), considerada de grande relevância ao aprender-se um novo idioma, pois é considerada uma das habilidades que os aprendizes mais desejam desenvolver (PAIVA, 2007). Nesse sentido, é necessário que, ao ensinar um idioma, o professor promova exercícios voltados para a prática oral em suas aulas para que os alunos, ao terminarem o curso, não apenas saibam ler ou escrever, mas também estejam aptos a se comunicar oralmente naquele idioma.

Quanto à organização deste trabalho, iniciamos com esta introdução, no capítulo 1. Discorremos, no capítulo 2, acerca das crenças dos professores de língua inglesa com base em referencial teórico de autores conceituados na literatura acadêmica. Em seguida, no capítulo 3, tratamos da cronologia do ensino de língua inglesa no Brasil, indicando as abordagens e métodos de ensino, bem como a Era pós-método e as leis por meio dos documentos oficiais que dispõem acerca do ensino de línguas no Brasil, para compreender a importância da oralidade nas aulas de língua inglesa. No capítulo 4 pautamos as discussões dos procedimentos metodológicos. No capítulo 5, dispomos acerca da análise dos resultados. Por fim, no capítulo 6, tecemos as considerações finais.

2 AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, discutiremos as crenças dos professores de língua inglesa. Conceituando a palavra “crenças” e indicando as definições mais comuns, de acordo com os autores selecionados nesta pesquisa, com a finalidade de compreender como os professores lidam com essas dimensões de ensino, bem como os processos de pensamento que fundamentam suas ações em sala de aula.

Esta temática é discutida por muitos estudiosos com os mais diversificados conceitos e opiniões, contudo tomaremos por base as pesquisas de Barcelos (2001, p. 72), que define crenças como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

De acordo com Barcelos (2004, p. 129), não existe “apenas uma definição de crenças na Linguística Aplicada”. A autora cita as definições de diversos estudiosos. A primeira que reproduzimos aqui é a de Wenden (1986, p. 5 apud BARCELOS, 2004, p. 129), que define crenças como “opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem”. Uma segunda citação de relevância para este trabalho é a de Gardner (1988, p. 110 apud BARCELOS, 2004, p. 130), sobre crenças culturais como “expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”. Por fim, cabe destacar a citação de Riley, 1994, p. 8 apud BARCELOS, 2004, p. 130), sobre representações como “Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante”. Por conta disso acaba sendo um tema difícil para a investigação.

Conforme Barcelos (2006, p. 18), crença é “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. É importante investigar crenças, especialmente dos professores, conforme foco deste trabalho, para compreender as ações dos professores em relação ao trabalho com seus alunos.

É importante compreender a definição de crenças, pois as crenças abrangem todas as áreas de estudo e elas são a base para que o processo investigativo seja contínuo, pois é através das crenças que chegamos a uma resposta que poderá ou não ser questionada futuramente. (BARCELOS, 2001, p. 72).

Para este trabalho, como base teórica fundamental, optamos pelas discussões de Richards e Lockhart (1996, p. 29, tradução nossa), que afirmam que, “tradicionalmente, o ensino de línguas tem sido descrito em termos do que os professores fazem: isto é, em termos das ações e comportamentos que os professores realizam em sala de aula e os efeitos destes nos alunos”¹. Optamos pelo referencial desses autores por tratar-se de uma abordagem muito pertinente, aprofundada e completa sobre a temática de crenças dos professores de língua inglesa, e de forma específica relacionada somente aos professores, na qual eles destacam fatores determinantes para a análise da presente pesquisa, com consideráveis contribuições para estudiosos da área.

A partir da compreensão do termo é possível delimitar que as crenças dos professores não surgem de uma hora para outra, ou a partir de uma única aula, mas sim de forma gradual, ao longo do tempo, por meio da interação entre professor e aluno, sendo tal relação permeada por fatores emocionais e cognitivos, além de fatores como teorias, práticas e capacitação. Desse modo, é importante investigar o que pensam os professores sobre suas estratégias de ensino e como percebem os alunos de acordo com suas respostas no que tange a estas estratégias. Para nos auxiliar nessa tarefa, convém considerar o que Richards e Lockhart (1996, p. 30, tradução nossa), afirma: “há sistemas de crenças simples e complexos, como as crenças de que os erros gramaticais devem ser corrigidos imediatamente e que a aprendizagem é mais eficaz quando envolve colaboração em vez de concorrência, respectivamente”².

2.1 Fatores que originam as crenças dos professores de Língua Inglesa

Os fatores por trás das crenças podem ser objetivos, isto é, são delimitados, concretos e diretos; ou, são subjetivos, o que significa que são intrínsecos a cada indivíduo, podendo ser analisado a partir de vários ângulos.

O primeiro fator que devemos levar em consideração é a própria experiência dos professores enquanto aprendizes de línguas. Richards e Lockhart (1996, p. 30,

¹ “Traditionally, language teaching has been described in terms of what teachers do: that is, in terms of the actions and behaviors which teachers carry out in the classroom and the effects of these on learners”. (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 29).

² “Some may be fairly simple - for example, the opinion that grammar errors should be corrected immediately. Others may be more complex - for example, the belief that learning is more effective when it involves collaboration rather than competition”. (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 30).

tradução nossa) explicam que “todos os professores um dia já foram estudantes e que suas reflexões enquanto professores podem ser baseadas em como eles foram ensinados”³. Por exemplo, um professor que aprendeu vocabulário escrevendo as palavras no seu caderno terá mais probabilidade de considerar como mais adequada a prática de escrever as palavras para aprender determinado vocábulo, pois daquele modo foi eficiente para ele ou para ela.

Segundo Richards e Lockhart (1996) outro fator que pode determinar as crenças dos professores são as experiências do que funciona melhor na sala de aula. Quando o professor desenvolve a prática de sala de aula, ele experimenta diversas formas de trabalhar determinada atividade podendo considerar aquilo que funciona melhor para determinada turma. Por exemplo, um professor que identifica que as respostas dos alunos melhoram quando eles comparam essas respostas com as dos colegas, provavelmente, considerará essa prática mais efetiva.

As práticas estabelecidas são mais um aspecto que deve ser levado em consideração quando se fala de crenças de professores. Em uma escola, instituição, escola estadual ou municipal, certas formas de ensinar e práticas podem ser mais utilizadas naquele local. Por exemplo, um professor de ensino médio relata que na escola em que trabalha fazem muitas atividades em pequenos grupos de estudo e são encorajados a não ficar na frente do quadro e evitar ensinar o tempo todo.

Alguns professores também têm preferência por determinado padrão de ensino em particular, arranjo ou atividade que combine com sua personalidade. Como, por exemplo, utilizar-se de teatro e dramatizações em suas aulas por ter uma personalidade extrovertida.

Ademais, Richards e Lockhart (1996) afirmam que os professores podem basear seu entendimento sobre aprendizagem em psicologia, teorias da aquisição da segunda língua ou teorias da educação e tentar aplicá-las dentro de sala de aula. Os professores podem acreditar na eficácia de uma determinada abordagem ou método de ensino e consistentemente tentar implementá-lo na sala de aula.

³ “All teachers were once students, and their beliefs about teaching are often a reflection of how they themselves were taught”. (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 30).

2.2 Crenças sobre o ensino de Língua Inglesa

Segundo Richards e Lockhart (1996) o inglês assume diferentes significados para diferentes pessoas. Para alguns, ele tem maior relevância nos estudos literários, para outras é oralidade, para outras o mundo dos negócios. Essa visão particular é influenciada pelo tipo de contato que determinado aprendiz tem com a língua. Nesse sentido, é necessário analisar o tipo de contato que o professor tem com a língua para entender como isso influencia suas crenças, que poderão influenciar a prática de ensino.

Algumas vezes, as crenças dos professores podem expressar opiniões estereotipadas, influenciando a prática dentro de sala. De acordo com Richards e Lockhart (1996), quando os aprendizes e professores se encontram, ambos têm expectativas sobre o que será aprendido em um curso e como será aprendido. Chamam a atenção para o fato de que tanto os professores quanto os alunos trazem experiências para a sala de aula que influenciam suas percepções de maneiras sutis. Além disso, as crenças dos professores sobre a aprendizagem podem ser baseadas em sua formação, sua experiência de ensino, ou pode voltar para a sua própria experiência como aprendizes de línguas. Richards e Lockhart (1996) em seu estudo sobre crenças constatou que:

[...] professores de inglês de Hong Kong acreditavam que seus papéis principais dentro de sala de aula eram fornecer experiências de aprendizagens efetivas, prover um modelo de uso de língua correto, responder às perguntas dos alunos, corrigir os erros dos alunos.” (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 37 tradução nossa.)⁴

Para Richards e Lockhart (1996) ensinar é algo muito particular e quando acontece a prática do ensino é comum que os indivíduos tenham crenças e ideias diferentes ao que pode ser efetivo. O autor enfatiza em seu artigo que independentemente do tipo de organização ou metodologia que o professor irá trilhar eles sempre irão acreditar que suas práticas são efetivas e estas estão atreladas às visões de ensino do professor.

⁴ “Hong Kong teachers of English believed their primary role in the classroom was to: (1) provide useful learning experiences, (2) provide a model of correct language use, (3) answer learners' questions, and (4) correct learners' errors”. (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 37).

2.3 Crenças sobre o currículo de Língua Inglesa

Neste parágrafo será abordado as crenças dos professores em relação ao currículo e programas de estudo, bem como suas preferências em relação ao que compõe o currículo. Cada instituição de ensino dispõe de um currículo estabelecido de acordo com seu contexto social, que envolve as características, necessidades e especificidades de seu público, sendo que este não envolve apenas alunos, mas a comunidade em torno da escola, incluindo pais e responsáveis pelos alunos, professores e administradores da escola. É necessário que estejam envolvidos para que o currículo seja adequado e atenda às necessidades de todos. Em relação ao currículo, Richards e Lockhart (1996, p. 38) apontam as seguintes crenças sobre os processos curriculares: “planejamento curricular descentralizado; um currículo baseado nas necessidades; uma gama de metodologias de ensino; salas de aula baseadas no aluno; aprendizagem autônoma; materiais autênticos; multiculturalismo”

Richards e Lockhart (1996) afirmam que qualquer programa de ensino de língua inglesa irá transmitir a cultura e filosofia da instituição e também transmite as crenças e decisões dos professores individualmente, ou seja, para construir a identidade de determinado currículo é mesclado aos ideais da instituição e dos professores. Os professores são fundamentais para a construção do currículo e também são críticos e têm sua opinião formada em relação ao currículo em que trabalham.

Os autores afirmam que mesmo dentro de um currículo, os materiais dos professores e a forma como ensinam acabam se diferenciando, pois tais práticas são baseadas em suas crenças individuais. Ademais, no que tange aos materiais de trabalho dentro de sala de aula, alguns professores optaram por utilizar livros didáticos fidedignamente, enquanto outros optaram por materiais autênticos. Quando se trata de problemas referentes ao currículo, os professores têm seu papel sobre a crítica do currículo, baseando-se em suas crenças, terão uma opinião crítica acerca do currículo, Richards e Lockhart (1996, p. 39, tradução nossa) afirma que de acordo com sua pesquisa “os maiores problemas são o trabalho do professor

‘isolado’ dos outros colegas, a falta de entendimento geral sobre a filosofia de determinado programa, poucas reuniões de professores”⁵.

2.4 Crenças sobre o ensino de Língua Inglesa como profissão

O último tópico a ser explorado sobre as crenças dos professores diz respeito ao ensino de língua inglesa como profissão, apresentando o modo como o professor entende a sua prática. É comum observar a carência de profissionais de Língua Inglesa trabalhando na rede pública de ensino. Isso se dá pelo fato de que o ensino de língua inglesa é pouco reconhecido como profissão. Na pesquisa de Richards (1991), os professores de inglês relataram suas crenças de que (1) o ensino da língua inglesa é uma profissão; (2) os professores nele envolvidos são profissionais dispostos a assumir responsabilidades profissionais; (3) podem se encarregar de seu ensino; (4) podem melhorar os resultados de aprendizagem de seus alunos; (5) embora se considerem preservadores de tradições, ainda assim consideram o ensino de língua inglesa, de fato, como uma profissão digna de valorização.

Richards (1991, apud Connell, 1985, p. 41) destaca as divergências em relação às crenças dos professores sobre o ensino de LI como profissão. Alguns professores sentem-se decepcionados com essa falta de valorização pela qual a profissão de professor de línguas passa e responsabilizam a falta de compromisso de professores de escolas privadas e de professores dos sindicatos estaduais. Outros professores não encaram o ensino da língua inglesa como profissão dotada de características próprias e regulamentações.

⁵ “the major problems in their program: Teachers tend to work in isolation from each other. Teachers don't have much understanding of the overall philosophy of the program. There is no proper way of placing students into the most appropriate classes. There are too few teachers' meetings. The assessment instruments we are required to use do not match the communicative approach we are trying to implement”. (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 39).

3 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Para compreender a importância da oralidade no ensino de língua inglesa é necessário fazer um breve histórico sobre o tema, tecendo uma cronologia a respeito do assunto desde sua primeira aplicação no Brasil até o contexto atual de ensino nas escolas brasileiras. Para tanto, buscou-se observar os estudos de Leffa (1999), Lima (2004) e Oliveira (2014).

3.1 Métodos e abordagens de ensino da Língua Inglesa

Primeiramente, é importante destacar a cronologia dos métodos de ensino da língua inglesa, uma vez que a maioria deles, com exceção apenas do método grammar-translation, utilizava-se predominantemente da oralidade. Segundo Oliveira (2014, p. 16), o método grammar-translation “se popularizou na virada do século XIX para o século XX por causa das mudanças tecnológicas nos transportes e nas comunicações”, visto que essas mudanças fizeram com que as pessoas desejassem viajar para outros países para se comunicarem com falantes de outras línguas.

Com ênfase na memorização das regras gramaticais e longas listas de vocabulário, surgiu o método direto, em 1931, defendendo que o ensino seja feito inteiramente na língua alvo, e proibindo o uso da língua materna, bem como o uso de gramática, além da ênfase na pronúncia correta.

Oliveira (2014, p. 16) afirma que a abordagem oral “foi a primeira a apresentar uma sistematização teórica do ensino de inglês com vistas ao desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes”. Tornando popular o ensino de vocabulário por meio das listas de frequência de ocorrência de palavras. Em seguida, no contexto da 2ª guerra mundial, surgiu o método audiolingual como forma dos soldados criarem hábitos linguísticos, visando à aprendizagem rápida e precisa, com ênfase na prática oral. Por volta da década de 50, surgiu a Abordagem Estruturalista tratando a língua como um complexo de regras gramaticais que devem ser aprendidas uma de cada vez em uma ordem definida.

Segundo Oliveira (2014), a abordagem natural comparava a aprendizagem da primeira e da segunda língua, sem corrigir erros. Por fim, a Abordagem Comunicativa surgiu no início da década de 70, permitindo que o aluno se

comunicasse de forma eficaz e apropriada nas várias situações em que provavelmente se encontraria.

De 1931 até 1999, prevaleceu o ensino de língua inglesa com os métodos Direto, Audiolingual e Comunicativo.

3.2 Ensino de Língua Inglesa no Brasil

No ensino regular, as mudanças no contexto sócio-político impactaram na sala de aula. Isso porque o ensino de língua inglesa no Brasil se deu por conta dos acordos comerciais e políticos entre Portugal (neste período o Brasil ainda era colônia de Portugal) e Inglaterra e pela necessidade de treinar funcionários e auxiliá-los a compreender as instruções dadas por seus chefes.

O Brasil permitiu aos ingleses estabelecer suas casas comerciais e, em troca, ofereciam empregos aos brasileiros. No entanto, após um determinado tempo, a oralidade perdeu sua primordialidade devido ao fato de que, de acordo com Lima (2004, p. 3), “com a Proclamação da República, em 1889, a educação passou por diversas reformas, dentre elas a reforma feita pelo ministro Benjamin Constant, baseada nos princípios do positivismo, que considerava que a prática oral anulava as tensões sociais”. Assim, um dos objetivos de uso da língua agora seria introduzir os alunos em cursos superiores e não apenas prepará-los, além de substituir a predominância literária pela científica. Lima (2004, p. 3) afirma que, com isso, as línguas estrangeiras foram excluídas do currículo deixando de ser obrigatórias.

Mais tarde, em 1892, com o afastamento do ministro Benjamin Constant, as línguas estrangeiras voltaram a ser incluídas. Lima (2004, p. 3) explica que “com a nova reforma pelo então ministro Amaro Cavalcanti, e com a inserção das disciplinas humanísticas, a saber, filosofia, latim e grego [...] as línguas estrangeiras, como o inglês, passaram a ser facultativas e com enfoque literário”.

Segundo Lima (2004, p. 3), apenas em 1931 o ensino de línguas estrangeiras passou por mudanças no conteúdo e na metodologia. A primeira escola que incluiu o ensino da língua inglesa em sua grade curricular foi a escola D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Com a mudança na metodologia, foi também a primeira escola a adotar o método direto, que de acordo com Leffa (1999, p. 8), “consistia em ensinar a língua inglesa utilizando a própria língua”. Segundo Lima (2004, p. 3), em 1934, após o surgimento dos cursos livres de inglês no Brasil, criou-se no Rio de Janeiro a

Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e no ano seguinte, 1935, criou-se em São Paulo, o Instituto Universitário Brasil - Estados Unidos. Em 1942, com a reforma do ministro Gustavo Capanema, o ensino foi dividido em ginásio, que durava 4 anos, e clássico e científico, que durava 3 anos, sendo que os dois primeiros priorizavam as línguas clássicas e modernas e o segundo priorizava o estudo das ciências como a própria denominação indica.

Em 1961, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - publicada pelo presidente João Goulart, em que o ginásio passa a ser o 1º grau, e o ensino clássico e científico passa a ser 2º grau. Nesse momento, o ensino do inglês tornou-se obrigatório apenas parcialmente para o 1º grau. Todavia, em 1971, foi retirado do 1º grau e teve sua carga horária reduzida no 2º grau para apenas uma hora semanal. Já em 1996, de acordo com Lima (2004), o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a LDB que substituiu o 1º e 2º graus pelo ensino fundamental e médio, sendo facultada uma língua estrangeira no ensino fundamental e obrigatória no ensino médio, com a possibilidade de uma segunda língua estrangeira de forma optativa em ambos níveis de ensino.

3.3 Língua Inglesa e PCNs

Somente em 1999, com os PCNs, é que a prática da oralidade da língua inglesa ganhou ênfase, devido ao contexto do pós-método, que Kumaravadivelu (1994, p. 29) conceitua como uma pesquisa por métodos alternativos em vez de uma única alternativa de método, distinguindo-se dos métodos convencionais de ensino da seguinte forma:

O conceito convencional de método autoriza os teóricos a construir teorias pedagógicas orientadas para o conhecimento, enquanto a condição pós-método permite que os profissionais construam teorias da prática orientadas para a sala de aula. O método convencional autoriza os teóricos a centralizar a tomada de decisões pedagógicas, enquanto a condição pós-método permite que os profissionais produzam práticas locais, específicas e novas. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29, tradução nossa).⁶

⁶ “The conventional concept of method entitles theorists to construct knowledge-oriented pedagogic theories, while the postmethod condition enables the practitioners to construct classroom-oriented theories of practice. The conventional method authorizes theorists to centralize pedagogic decision making, while the postmethod condition enables practitioners to produce local, specific, and novel practices”. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29).

Com a possibilidade de uso não mais de apenas um método específico, mas de vários métodos de ensino ao longo de uma mesma aula, Thornbury (2017, p. 125) orienta o ecletismo baseado em princípios como uma abordagem conceitual que permite selecionar os métodos mais adequados à aula, não de forma aleatória, mas de acordo com princípios.

Nesse contexto, a oralidade constitui-se como um eixo de fundamental importância para o ensino de língua inglesa, sobretudo com a intensificação da globalização a partir do século XX, bem como o advento da tecnologia e consequente aproximação entre países que compõem as Américas do Sul e do Norte, especialmente os de língua inglesa, uma vez que a tecnologia permite romper com barreiras físicas.

3.4 Língua Inglesa e BNCC

No contexto do século XXI a língua inglesa passou a ser considerada uma língua franca. Definida pela BNCC como "uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais" (BRASIL, 2004, p. 242).

O idioma tem obtido um elevado grau de importância nas escolas de ensino fundamental e médio, conforme verificado na cronologia feita no início deste capítulo. Para compreender o eixo oralidade no ensino de modo geral, buscou-se observar de que forma documentos oficiais, como PCNs e a BNCC sugerem que a oralidade seja trabalhada nas escolas de níveis fundamental e médio.

Para compreender o eixo oralidade, de modo específico no ensino da língua inglesa, observou-se o disposto na BNCC, sobre o processo de interlocução face a face ou não e os gêneros orais.

O eixo oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (BRASIL, 2018, p. 243).

Conforme verificado, a BNCC sugere duas formas de práticas de uso oral: com contato face a face e sem contato face a face. A primeira utiliza-se de interação

oral, havendo participação de interlocutores e envolve determinados gêneros orais que facilitam essa interlocução como debates, entrevistas, diálogos, leitura compartilhada de textos, destacando as características dos falantes, com seu modo particular de fala, entonação, pronúncia e ritmo utilizados.

Já a segunda forma de prática de uso oral, por sua vez, se dá de forma passiva, sem muita interação oral e sem que haja a presença de interlocutores, a partir do uso de gêneros orais virtuais, que se caracterizam por uma comunicação indireta.

Observa-se, assim, que ambas as formas, sejam elas face a face ou não, a oralidade ocupa uma posição de destaque, no sentido de permitir ao aluno colocar em prática aquilo que realmente tem aprendido ao longo das aulas de língua inglesa como forma de demonstrar suas habilidades e competências orais, bem como sua autoconfiança e segurança em suas produções orais. Em resumo, percebe-se que o ensino de língua inglesa com a valorização do ensino da oralidade, no Brasil, ocorreu a partir de 1999.

Este trabalho parte do pressuposto de que os professores, inseridos no cenário contemporâneo ao período de valorização do ensino da oralidade, trabalhem com este ensino pela crença de que a oralidade faz com que os alunos aprendam a língua inglesa de forma prática. Visto que desenvolve a cognição por meio da criatividade e raciocínio que uma vez externalizados permitem compreender a pronúncia, entonação e estrutura gramatical adequadas.

Nos próximos capítulos, será descrita a análise do questionário realizado com os professores de língua inglesa do IFAP, para compreender como a oralidade de língua inglesa é trabalhada em sala de aula.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), pesquisas qualitativas são “descritivas quando os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números”. Além disso, esta pesquisa tem como foco principal a identificação das crenças dos professores e não o resultado ou produto final da investigação. Por fim, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) apontam que os significados constituem um fator relevante para a pesquisa qualitativa. Neste trabalho, os significados das falas e expressões fornecidas pelos professores participantes, alinhadas às teorias que nortearam esta pesquisa, atribuem qualidade à mesma por meio de argumentações e análises substanciais.

No que diz respeito à natureza, esta pesquisa é descritiva, uma vez que, ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os dados recolhidos e os resultados alcançados foram registrados em forma de palavras, de modo a descrever as respostas fornecidas pelos professores acerca de suas crenças de ensino.

Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um questionário, produzido e disponibilizado na plataforma do google formulários, contendo 7 questões (APÊNDICE 2), dentre as quais duas formadas por perguntas fechadas e 5 formadas por perguntas abertas, além de 3 perguntas iniciais, que coletaram informações pessoais para a identificação dos participantes da pesquisa, como nome, campus de lotação e turmas e/ou cursos em que cada professor leciona. O questionário foi desenvolvido com base no arcabouço teórico sobre elaboração de questionários de pesquisas, proposto por Damianovic et al (2005), além de autores que já discutiram temáticas relacionadas às crenças dos professores de língua inglesa e que justificam a escolha desse instrumento de coleta de dados em suas pesquisas, como Araújo et al (2020), Barcelos (2007), Coelho (2005), Kudiess (2005) e Monteiro (2009).

Esta pesquisa utilizou apenas um instrumento de coleta de dados devido ao curto período de tempo de realização da mesma, por conta da mudança de temática após o período de defesa do pré-projeto. Tal mudança fez-se extremamente necessária para viabilizar os objetivos desta pesquisa de um modo mais específico e melhor definido. Sendo assim, o questionário é o instrumento de coleta de dados que melhor auxiliaria na coleta de informações acerca das crenças dos professores sobre o ensino da língua inglesa, uma vez que permite obter tanto respostas amplas,

como específicas sobre as análises, percepções e estratégias dos professores para o processo de realização de suas aulas. Além de ser muito prático por, diferente de entrevistas, não exigir encontro presencial, sendo possível sua aplicação de forma virtual, como foi o caso desta pesquisa.

A análise dos dados obtidos no questionário se deu, na maioria das questões, de forma descritiva e tabulada por meio de gráficos e tabelas para uma melhor visualização e compreensão das crenças observadas a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa. Esses resultados serão discutidos no capítulo seguinte, de maneira qualitativa.

Cabe apresentar o lócus da pesquisa, que é os 5 campi do IFAP, sendo eles: Laranjal do Jari, Macapá, Oiapoque, Porto Grande e Santana. Vale explicar que o Campus Pedra Branca do Amapari, que funciona em formato de Educação a Distância - EaD, não foi incluído na pesquisa por não apresentar a língua inglesa em sua grade curricular. Com exceção do Campus Pedra Branca do Amapari, os demais Campi funcionam na modalidade presencial, embora a pesquisa tenha sido realizada de forma virtual.

Os sujeitos da pesquisa são os professores efetivos dos campi acima apresentados, dentre os quais apenas os professores dos campi Laranjal do Jari, Santana, Porto Grande e Macapá ministram aula para o Ensino Médio, na modalidade técnico integrado e integral. A pesquisa foi aplicada a 10 professores que integram o corpo docente dos 5 campi do IFAP. Desse total, apenas 6 participantes responderam ao questionário online, o que nos permite concluir que somente esse quantitativo concordou em participar da pesquisa, sendo 1 do campus Laranjal do Jari, 3 do campus Macapá e 2 do campus Porto Grande. Para manter sigilo em relação aos nomes dos participantes da pesquisa, cada um deles será indicado pela palavra PROFESSOR, seguido das letras A, B, C, D, E e F, atribuídas de acordo com a ordem de resposta na plataforma google formulários.

O período estabelecido para responder ao questionário foi de 18 de outubro até 30 de novembro. A seguir, será apresentada a análise dos dados obtidos.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário, produzido pelos autores desta pesquisa. Contendo 7 questões, dentre as quais duas foram formadas por perguntas abertas e 5 formadas por perguntas fechadas. Além de 3 perguntas iniciais fechadas, relacionadas a informações pessoais para a identificação dos participantes da pesquisa, como nome, campus de lotação e turmas e/ou cursos em que cada professor leciona.

Tabela 1 - Campus de lotação dos docentes participantes da pesquisa

CAMPUS	QUANTIDADE DE PROFESSORES	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Laranjal do Jari	2	1
Porto Grande	2	2
Macapá	3	3
Santana	2	0
Oiapoque	1	0
TOTAL	10	6

Fonte: Arquivo pessoal do google forms

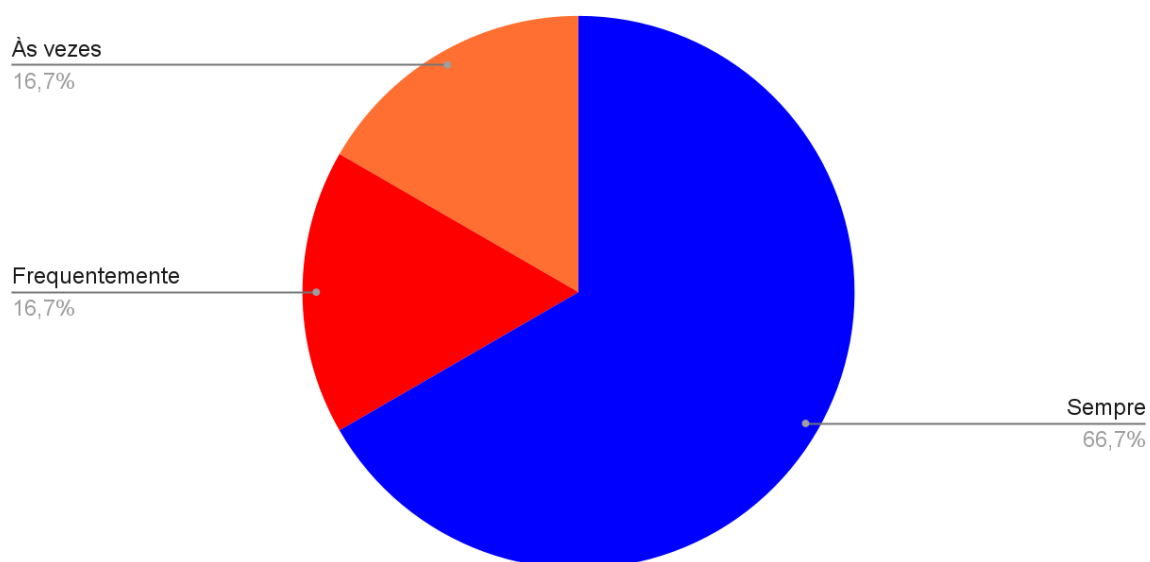
Os participantes da pesquisa lecionam para diversas turmas do ensino médio integrado. Nesse sentido, foram coletadas informações sobre as turmas e cursos nos quais cada participante leciona, ao que responderam o seguinte: O PARTICIPANTE A trabalha com as turmas do Ensino Médio Integrado, Subsequente e PROEJA, nos cursos de Administração, Agronegócio, Agroecologia e Agropecuária; esses cursos são responsáveis por oferecer profissionais capacitados para ajudar a desenvolver a agricultura do Estado do Amapá. O PARTICIPANTE B leciona para as turmas do integrado de química, edificações e alimentos e para as turmas de mineração e licenciatura em Letras, cursos que são de grande pertinência para o desenvolvimento de diversos setores como, educação, construção civil e produção de alimentos; O PARTICIPANTE C trabalha com as turmas do ensino médio integrado dos cursos técnicos: Administração; Agronomia; Agropecuária; Agronegócio; Agroecologia; O PARTICIPANTE D leciona para as turmas de primeiro ano de Edificações, Estradas, Química, Mineração e para as

turmas de ensino superior do 2º semestre de Licenciatura em Informática e Redes com Inglês Aplicado à Informática e do 4º semestre de Letras na componente curricular Literatura Inglesa II; O PARTICIPANTE E trabalha no campus Laranjal do Jari com as turmas de Informática, Meio Ambiente, Administração, Floresta e Logística, cursos de grande importância para o desenvolvimento do Amapá, uma vez que forma profissionais para atuar sobretudo nas áreas de gestão e meio ambiente do Estado. O PARTICIPANTE F leciona no campus Macapá, nas turmas de Redes, Edificações e Letras.

A primeira questão: "Você costuma integrar a prática da oralidade da língua inglesa em suas aulas?", dispunha de cinco opções de resposta, das quais: sempre, frequentemente, às vezes, raramente e nunca. No gráfico a seguir é possível perceber que dentre os professores participantes da pesquisa, 16,7% responderam que somente às vezes costumam integrar a prática da oralidade em suas aulas, outros 16,7% afirmaram que frequentemente empregam a prática oral em suas aulas e 66,7% declararam que sempre integram a prática da oralidade nas aulas de língua inglesa.

Gráfico 1 - Frequência de integração de prática oral da língua inglesa

Frequência de integração da oralidade nas aulas de Língua Inglesa



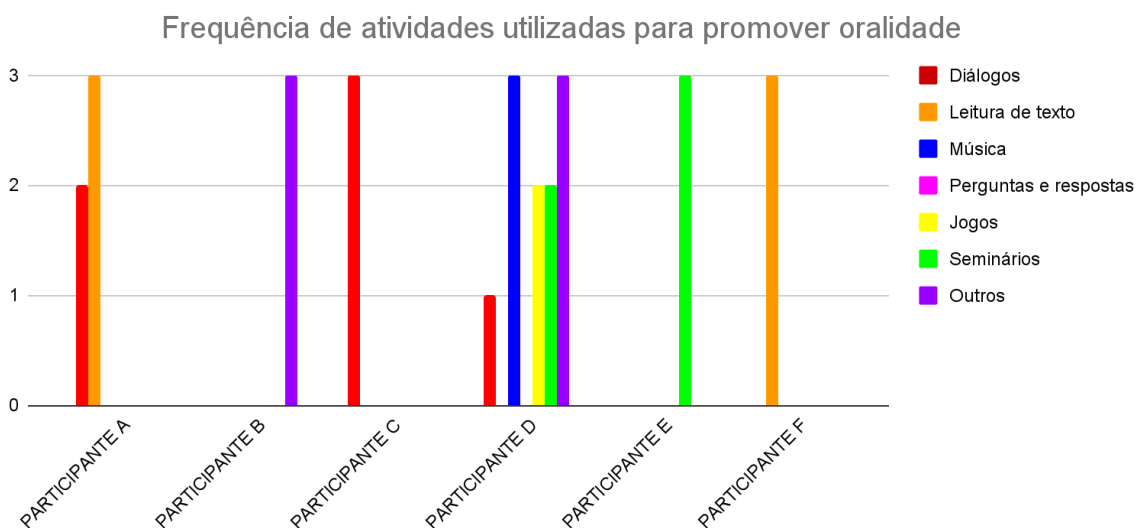
Fonte: Arquivo pessoal do google forms

Nas próximas seções organizaremos a análise do questionário de acordo com as respostas dos professores, sendo dividida de acordo com as estratégias utilizadas em sala de aula; o trabalho com oralidade em turmas heterogêneas e os métodos e abordagens de ensino utilizados pelos professores participantes da pesquisa.

5.1 Oralidade e Estratégias de Sala de Aula

A segunda questão “Identifique a frequência com que as atividades abaixo são utilizadas para promover a oralidade em suas aulas”, ofereceu as seguintes opções de recursos de ensino: Diálogos; Leitura de Texto; Música; Perguntas e Respostas; Jogos; Seminários; Outra (s). Para cada opção foi solicitada a indicação de frequência: sempre, frequentemente, às vezes, raramente e nunca.

Gráfico 2 - Frequência de atividades utilizadas para promover oralidade



Fonte: Arquivo pessoal do google forms

Conforme observado no gráfico, na terceira questão (“Escolher uma das atividades da pergunta 2 e exemplificar como ela é desenvolvida em suas aulas”), o PARTICIPANTE A respondeu que “O desenvolvimento das atividades que constam na pergunta 2 depende do componente o qual esteja ministrando, componentes de Língua ou de Inglês Instrumental, haja vista que o foco e objetivo são diferentes”, citando como exemplo o fato de que “a leitura de texto é fundamental no

componente de Inglês Instrumental. Por outro lado, os diálogos já são essenciais nos componentes de línguas”. Afirmou, ainda, que geralmente desenvolve “os diálogos a partir de um assunto ministrado, tempo verbal ou vocabulário”. Além disso, organiza “as duplas e os diálogos são construídos por eles a partir de um modelo disponibilizado. Em seguida há um momento para o treino e as apresentações são feitas para toda a turma”. O PARTICIPANTE C, também optou pela atividade de diálogos. Segundo ele, são implementados “de forma controlada e semi-controlada” e explicou que geralmente utiliza “essa técnica associada a ‘brainstorms’ sempre junto à temática em foco na aula”. O diálogo constitui uma forma oral muito utilizada em aulas de línguas como forma de praticar a comunicação de forma efetiva, testando a pronúncia, entonação e gramática. Em relação aos diálogos, Nascimento (2012, p. 395) afirma que:

[...] funcionam como o meio mais comum, em sala de aula, de contato com padrões de fala da língua. É nesse contexto que os aprendizes ouvem diálogos para depois interagirem na LE. Tanto Aprendizes quanto professores aceitam que, pelos diálogos, venham a adquirir competência comunicativa. Sob um enfoque comunicativo, estes sinalizam aos aprendizes como reproduzir em inglês, de forma eficaz e bem sucedida, instruções, convites e solicitação de informações. (NASCIMENTO, 2012, p. 395).

Já o PARTICIPANTE B, escolheu a atividade de aulas de vídeo e explicou que a utiliza “para praticar os tempos verbais em inglês, ou algum tema em discussão na atualidade”. O uso de recursos audiovisuais como os vídeos constitui uma ferramenta que apresenta o ensino de uma forma atrativa, despertando a atenção do aluno e aproximando-o a seu cotidiano e moderna, de uma forma diferenciada e inovadora e introduzindo novas situações e questionamentos ao processo educativo.

O PARTICIPANTE D, por seu turno, respondeu que costuma optar pelas atividades de ‘listening’, trabalhando com música e vídeos. Segundo Kanel (1996 apud Gobbi, 2001: 29):

Os professores têm reconhecido o valor do uso de músicas nas aulas de língua estrangeira para estimular interesse e motivação e criar uma atmosfera descontraída que favoreça a aprendizagem e complementa que esse recurso permite ensinar qualquer conteúdo, estimulando a compreensão auditiva e o debate. (KANEL, 1996, p. 26, apud Gobbi, 2001: 29).

Em sua pesquisa Grant et al (1993, p. 45), obtiveram como resposta de um quantitativo de quinhentos e cinquenta alunos universitários de origem japonesa o seguinte: os alunos consideraram que o trabalho com música aumentou o seu interesse e motivação para aprender inglês, além de ter sido tão benéfico ou até mais benéfico do que a utilização de outros materiais nas aulas sem música, uma vez que melhoraram sua pronúncia, entonação e habilidade auditiva em geral.

O PARTICIPANTE D, explica que em suas aulas os “diálogos são menos frequentes, mas em situações de conteúdos que propiciem mais, como wh-questions, modal verbs - giving advices”, que explora “mais pontualmente” e quanto a jogos geralmente escolhe apenas “uma aula no bimestre para ser a aula mais lúdica” e os seminários como “pelo menos um instrumento avaliativo”. Percebe-se que esse professor procura variar as técnicas e instrumentos que utiliza para promover a oralidade em suas aulas, como forma de estimular a participação dos alunos durante as aulas de língua inglesa. De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 32), isso é possível graças ao pós método, que permite a utilização de vários métodos e/ou técnicas de ensino ao invés de apenas um(a), ao que Thornbury (2017) complementa que isso representa uma seleção que o professor faz das técnicas de ensino mais adequadas ao seu contexto de sala de aula.

Cordazzo et al (2007, p. 93-94) “caracteriza o jogo como algo que possui regras explícitas e pré estabelecidas com um fim lúdico, [...] uma maneira de [...] interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações”. Vygotsky (1991, p. 94) destaca a importância dos jogos, (que ele não diferencia de brincadeiras) para o desenvolvimento e aprendizagem, visto que criam as zonas de desenvolvimento proximal.

O jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado, a vitória. Este objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas, tais regras geralmente já chegam prontas às mãos da criança. As regras dos jogos têm relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes. (BROUGÈRE et al., 1997, p. 4).

Assim, a escolha por utilizar jogos constitui uma forma de promover a interação entre os alunos, bem como auxiliar no desenvolvimento cognitivo, por meio de algo que desperta o interesse desses alunos.

O PARTICIPANTE E optou pela atividade de “apresentação de seminário em língua inglesa”, porém não justificou sua escolha.

O seminário refere-se a um dado assunto ou parte dele [...] será sucessivamente abordado por vários estudantes [...] o debate abrangerá a classe toda, incluindo o professor, a quem cabe a mediação [...] chegando junto com os alunos às considerações finais. (LAKATOS, 2006, p.35).

Os seminários, de um modo, geral, são frequentemente utilizados por professores de quaisquer componente curricular, uma vez que permitem estimular a autonomia e segurança do aluno, já que, assim, é necessário que ele pesquise o assunto que deverá expor e trabalhe a postura, bem como as questões que envolvem a produção oral. Segundo Weinstein et al (1985, p. 56), podem ser eficientes quando “o aluno tem consciência realista do quanto foi captado e absorvido do conteúdo que está sendo apresentado, em uma verificação dinâmica, e se os objetivos de aprendizagem foram atingidos”.

O PARTICIPANTE F optou pela atividade de leitura de textos, porém não justificou sua escolha. Perissé (2005, p. 160), afirma que a leitura “é a habilidade básica para acesso à informação, à cultura, às tradições, às ideias (...), e a loucura atual é que esta habilidade nem sempre tem sido elogiada com toda a desmedida que merece!”.

Para a questão de número 4, sob a pergunta “Em sua opinião, quão importante é a oralidade em comparação às demais habilidades (ler, escrever, ouvir) para o desenvolvimento da proficiência em Língua Inglesa?”, o PARTICIPANTE A acredita que a “oralidade é de suma importância, mas é necessário compreender que ela é consequência da habilidade da compreensão auditiva” e afirma, ainda, que “a oralidade é desenvolvida a partir da habilidade da compreensão auditiva. É como diz aquela frase ‘The more you listen, the more you speak’”. O PARTICIPANTE B, respondeu que a oralidade é “talvez a mais importante, pois é por meio dela que se desenvolvem a fluência e a conversação em língua inglesa”. O PARTICIPANTE C acredita que a oralidade, em relação às demais habilidades, “Possui a mesma importância, visto que as 4 habilidades são imprescindíveis de maneira global para o ensino de uma língua estrangeira”.

O PARTICIPANTE D considera a oralidade “Muito importante!” e argumenta que “a compreensão permite um consumo mais passivo da língua, a fluência dá

mais autonomia para a comunicação do que a mera interpretação”. O PARTICIPANTE E acredita que “a oralidade é a principal habilidade a ser desenvolvida até porque é a primeira habilidade a ser desenvolvida por todos os seres humanos do planeta”. Marcuschi (2001, p.25), define a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Nesta mesma questão, O PARTICIPANTE F afirmou que “à medida em que os alunos se expressam oralmente, a escolha de seu discurso e formas de expressão é ditada pelo contexto situacional e a intenção comunicativa”. Argumentou ainda, que “para o desenvolvimento da oralidade, os falantes necessitam de muita exposição à língua 2 e oportunidades de práticas interacionais e sociais, experiências e vivências”. E acrescentou que “daí, a importância da oralidade na aquisição de uma nova língua”.

Observamos que os participantes apresentam um padrão em suas respostas, são unânimes em considerar a oralidade uma habilidade muito importante para o ensino de língua inglesa.

5.2 Oralidade, Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Inglesa

A quinta questão está relacionada às abordagens, métodos e princípios que os professores participantes da pesquisa costumam utilizar para promover a oralidade, assim como a forma com que são aplicadas nas aulas. O PARTICIPANTE A parte “do princípio de que listening e speaking andam juntos” e incentiva “os alunos com relação à repetição, dando dicas para que atinjam a fluência das palavras”, e também procura “oportunizá-los um momento para que eles possam organizar suas falas, que sejam os construtores nesse processo de aprendizagem”.

O PARTICIPANTE B afirma utilizar-se da “abordagem comunicativa”, para o “desenvolvimento do protagonismo do aluno em sala e fora dela”, com “aulas fora de sala de aula, por exemplo, piqueniques, para práticas de conversação ao ar livre”. A resposta de ambos os participantes é possível por meio da associação entre os métodos audiolingual e comunicativo, que permitem a prática oral e auditiva por meio das repetições e ao mesmo tempo viabiliza a comunicação natural por meio de simulação de situações reais. A abordagem comunicativa tem como premissa, de

acordo com Richards e Lockhart (1996), a aprendizagem centrada no aluno não só no que tange às técnicas usadas em sala de aula mas também no que diz respeito às funções do professor, que deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos para desempenhar dois papéis principais: o de facilitador do processo de comunicação entre os participantes da sala de aula, e o de participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

O PARTICIPANTE C busca “através da abordagem comunicativa proporcionar materiais autênticos durante as aulas com a prática de técnicas controladas e semi-controladas”. O PARTICIPANTE D também utiliza-se da abordagem comunicativa. O PARTICIPANTE E afirma que costuma utilizar o “método direto, método através da explicação das aulas e conteúdos”.

Segundo Richards e Lockhart (1996), o Método Direto, foi um dos primeiros métodos de base oral a ser utilizado no ensino de línguas estrangeiras, descreveu o papel do professor de forma muito específica e de acordo com Oliveira (2014), tem por objetivo desenvolver a capacidade de comunicação, sendo a fala o principal alvo de atenção nas aulas. Esse método proíbe o uso da língua materna em sala de aula e utiliza objetos e imagens para explicar os significados das palavras, que não devem ser traduzidas. A esta questão, o PARTICIPANTE F respondeu de forma incompleta somente com a expressão "às vezes".

Observamos que a maioria dos participantes prefere utilizar a abordagem comunicativa, como forma de permitir ao aluno expor seu conhecimento da língua por meio da fala. Apenas 1 participante divergiu na resposta, optando pelo método direto, como forma de garantir um contato maior dos alunos com a língua alvo.

5.3 Oralidade e proficiência em Língua Inglesa

A questão de número 6, que busca investigar se os “alunos gostam/são participativos durante a prática de produção oral, de acordo com a percepção dos professores da pesquisa”, obteve as seguintes respostas: O PARTICIPANTE A acredita que “sim, pois gostam de ser expostos a situações de vida real, em que eles tem realmente a oportunidade de praticar a língua”, embora acredite que “alguns ficam inseguros, mas a presença e o incentivo do professor é primordial”. Ao que a BNCC assegura ao ensino de língua inglesa no que tange à oralidade.

A oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. (BRASIL, 2018. p. 243).

O PARTICIPANTE B acredita que “geralmente alguns alunos não se sentem confortáveis totalmente durante a prática da produção oral devido a falta de confiança”, o que provavelmente é causado pelo medo de pronunciar de forma inadequada e ser corrigido pelo professor ou até mesmo por colega (as) de classe, ou mesmo pela insuficiência de vocabulário da língua inglesa, ou ainda pela insegurança quanto a estrutura gramatical.

O PARTICIPANTE C percebe “que eles têm certa resistência, mas acabam cedendo, no entanto, falando mais Português que Inglês”. Isso é algo muito comum entre os aprendizes de línguas, que por não possuir vocabulário suficiente na segunda língua, e como forma de não interromper a comunicação, costumam recorrer à primeira língua, seja para pedir a tradução, para a língua inglesa, de palavras, expressões ou frases, ou por não conseguir transmitir a ideia completamente na língua alvo, sentindo-se mais confortáveis na língua materna.

O PARTICIPANTE D acredita que a maioria gosta e é participativa durante produção oral, no entanto, cita “dois entraves que temos ao desenvolvermos essa prática: a vergonha que eles têm em de repente pronunciar as palavras de forma diferente e o fato de não termos alguns sons em Língua Portuguesa que são constantes em Inglês (o som do "th", por exemplo)”.

O PARTICIPANTE E acredita que “todos adoram cantar e participar”. A música configura-se como uma excelente estratégia oral de ensino de língua por favorecer a memorização, oferecer um contexto cultural e oportunidades de conscientização linguística. Além disso, favorece o enfoque em vocabulário e a prática da pronúncia das palavras e frases. A oralidade pode ser potencializada pela música por meio de propostas de atividades que envolvam a criatividade dos alunos como elaboração de paródias, karaokês e concursos musicais.

O PARTICIPANTE F acredita que “sim, eles gostam de descobrir que são capazes de ler e dialogar na Língua Inglesa, gostam de interagir e dividir conhecimento”. A interação constitui um momento fundamental para a aprendizagem, uma vez que permite a troca de informações entre os alunos. Nesse sentido, o professor é essencial pois funciona como condutor dessa interação.

Justamente por esse motivo, deve observar os alunos para ser capaz de compreender o que servirá de incentivo para trabalhar a interação durante a prática da oralidade de língua inglesa em suas aulas.

A sétima questão busca investigar se os alunos do IFAP estão desenvolvendo a proficiência oral na língua estrangeira, de acordo com a opinião dos professores participantes da pesquisa. O PARTICIPANTE A acredita que “Sim, pois são expostos continuamente à práticas de leitura, escrita e oralidade”. O PARTICIPANTE B, por sua vez, afirma que “Infelizmente, devido a pouca carga horária” e pelo fato de o campus onde trabalha “não possuir um Centro de Línguas, muitos alunos não conseguem desenvolver de forma satisfatória as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever)”.

O PARTICIPANTE C acredita que isso ocorre de forma relativa, pois “depende muito da abordagem que cada docente usa”, porém ela acredita que “no geral, tirando por alto em uma perspectiva empírica, [...] a oralidade é incentivada em algum nível por pelo menos um terço do total das aulas, no mínimo”. O PARTICIPANTE D acredita que sim, pois afirma haver “dedicado parte da aula a atividades orais e de compreensão auditiva” e “os alunos precisam tentar entender e reconhecer as palavras em Inglês para desenvolver a proficiência oral”. O PARTICIPANTE E também acredita que sim, uma vez que “a gramática existe por causa da língua não o contrário”. O PARTICIPANTE F acredita que sim e afirma que “os alunos dentro de níveis de aprendizados distintos e heterogêneos aprendem em níveis diferentes a proficiência oral diante dos mesmos estímulos”.

A partir desses relatos, observa-se que, mesmo em meio a certos desafios que o ensino da língua enfrenta, de uma forma geral, os alunos são capazes de desenvolver a proficiência oral da língua inglesa. Segundo os participantes, a solução para essas questões é um olhar mais voltado para o ensino da língua por parte dos órgãos competentes, investindo nas instituições de ensino de modo a oferecer equipamentos para que sejam criados laboratórios e centros de línguas, uma vez que para os educadores oferecerem aulas mais estimulantes, utilizando recursos de áudio e vídeo, entre outros, necessitam de uma sala específica, com uma boa acústica, computadores, data shows.

Os resultados desta pesquisa permitiram identificar as técnicas e procedimentos utilizados pelos professores participantes da pesquisa, baseadas em suas crenças de acordo com suas experiências em sala de aula. Para o

PARTICIPANTE E, o uso da gramática é um atributo fundamental para o ensino da língua inglesa, utilizando-se para tanto do método direto. Já o PARTICIPANTE B, prefere fazer uso da abordagem comunicativa por meio de situações que promovam a produção oral dos alunos em contextos reais, permitindo-lhes autonomia e protagonismo, como a situação de uma aula em forma de picnic ao ar livre citado por este participante, revelando a crença de que quando os alunos são expostos a uma situação real, o aprendizado pode se dar de uma forma mais efetiva.

Portanto, a oralidade permite ao aluno desenvolver suas habilidades orais na língua inglesa, além de reduzir certas barreiras na prática da oralidade por parte dos alunos, algumas dessas barreiras citadas pelos PARTICIPANTES A, C e D como a insegurança ao falar, por medo de pronunciar e até mesmo de empregar a gramática da língua de forma inadequadas. De acordo com as respostas obtidas dos professores participantes da pesquisa, constatou-se que as ferramentas, bem como os métodos e/ou técnicas utilizados nas aulas são essenciais para estimular os alunos a desenvolver a prática da oralidade da língua inglesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi de grande relevância para entender as percepções dos professores de língua inglesa do IFAP em relação à prática da oralidade de forma bem específica, a partir da definição de crenças como as ações e comportamentos dos professores em sala de aula. Tais ações e comportamentos são analisados neste trabalho por meio do embasamento teórico.

Nesse sentido, é necessário retomar a problemática e as questões apontadas nesta pesquisa, que são: De que forma a oralidade na língua inglesa é trabalhada dentro de sala de aula? e Quais métodos ou técnicas são mais utilizados pelos docentes dos Campi do IFAP?

Em resposta a essas questões, tem-se que alguns professores participantes do estudo apontam para a necessidade de integrar as habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, uma vez que não devem ser dissociadas. Observou-se, ainda, por meio das respostas dos professores, que costumam trabalhar a oralidade de forma frequente, utilizando-se de diversificadas técnicas e métodos no intuito de oferecer aos alunos a oportunidade de prática oral a partir de estratégias diversificadas.

Em relação à língua, os docentes argumentam que o ensino deve considerar o uso e o contexto social de alunos/falantes para uma efetiva prática oral. Ou seja, o professor não deve apenas conceber língua como estruturas e formas linguísticas, ao contrário do que afirmou um dos participantes da pesquisa em relação à gramática. Embora dependa da escolha do método mais confortável para o professor, como afirmou um outro participante da pesquisa. Porém, deve-se conceber a língua como práticas sociais, conforme sugerido pela BNCC.

Concluimos destacando a necessidade de uma maior atenção em relação às questões apontadas pelos participantes desta pesquisa, especificamente no IFAP, como a criação de centros de línguas, além de uma conscientização sobre as barreiras psicológicas que determinados métodos podem causar durante a prática de ensino como é o caso do método direto. Nesse sentido é fundamental selecionar as técnicas e métodos que melhor atendem ao contexto social e cultural dos alunos, como sugere o ecleticismo baseado em princípios. Além disso, recomendamos para futuras pesquisas relacionadas à temática deste trabalho, o uso de uma Pesquisa

Ação para que os professores possam confirmar suas suspeitas sobre a ótica dos alunos, ou seja, sobre como eles, os alunos, percebem o trabalho com a oralidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Beatriz de Oliveira; SILVA, Miriam Gurgel da; VARELA, Leodécio Martins; **Crenças de professores acerca da oralidade em língua inglesa: “o que os professores conhecem” e “o que os pressupostos teóricos apontam”** sobre o ensino-aprendizagem da oralidade em aulas de línguas estrangeiras. Rio de Janeiro. 2020.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 1995. 188 p.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas**. Pelotas-RS. 2004. 34 p.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de línguas: Estado da Arte**. Viçosa-MG. 2001. 22 p.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Viçosa-MG. 2007. 30 p.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Ed. Porto. Portugal. 1994. 335 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COELHO, Hilda Simone Henriques. **"É possível aprender inglês na escola?": crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Belo Horizonte-MG. 2005.
- CORDAZZO, S. T. D; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**:The play and its consequences in development and learning processes. Rio de Janeiro-RJ. 2007, 89-101.
- DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona Mohamad; MELLO, Dilma Maria; NININ, Maria Otília Guimarães. **Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na lingüística aplicada**. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KUDIESS, Elisabeth. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças**. Espanha. 2005.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *In: Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Gislaine P. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil.** 2004.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001. 133 p.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso.** São Paulo. 2009. 94 p.

NASCIMENTO, Katia Honorato do. **Os diálogos, os livros didáticos de inglês e novas perspectivas para o ensino/aprendizagem de línguas.** Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 44, 2012. p.385-406.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos do ensino do inglês: Teorias, práticas, ideologias.** 1. ed. São Paulo: Parábola. 2014. 216p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa no ensino básico.** MG. 2007.

RICHARDS, Jack. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, Jack C. **Towards Reflective Teaching.** The Teacher Trainer. Vol. 5. 1991.

RICHARDS, Jack. C.; LOCKHART, C. **Teacher development through peer observation.** TESOL Journal 7, 2: 7-10. 1991.

THORNBURY, Scott. **Scott Thornbury' 30 Language Teaching Methods.** Cambridge University press. 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Livraria Martins Fontes. São Paulo. 4ª Edição. 1991.

WEINSTEIN, C. E; MAYER, R. E. The Teaching of Learning Strategies. 1985. p. 315-327. In WITTROCK, M. **The Handbook of Research on Teaching.** New York: Macmillan. 1986. 1037 p.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Professor(a),

O objetivo desta pesquisa é investigar as crenças dos professores de língua inglesa do IFAP sobre o ensino da oralidade nos cursos técnicos integrados e está sendo desenvolvida pelos pesquisadores Aretuza Gonçalves Silva e Wueneton Bruno Lima Picanço, alunos do Curso de Licenciatura em Letras (Português-Inglês) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, sob a orientação do Professor Me. Leandro Luiz da Silva e coorientação da Professora Esp. Aldina Tatiana Silva Pereira.

Considerando que a investigação de crenças pode facilitar a compreensão da natureza complexa da sala de aula, acreditamos que os resultados desta pesquisa possam servir como base para reflexões sobre elaboração de currículo, formação de professores e desenvolvimento de propostas e abordagens didáticas para o ensino da oralidade.

Solicitamos a sua colaboração para responder a este questionário e sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (se for o caso).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores deste trabalho. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano de modo geral. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Você concorda em participar da pesquisa?

Concordo

Não concordo

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO IFAP**QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ - IFAP**

Prezado(a) professor(a), a seguir solicitamos que informe seus dados pessoais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para você, tampouco para qualquer outro sujeito envolvido ou próximo a você.

Qual seu nome?

Campus de lotação?

Turmas/cursos nos quais leciona?

Questões:

1. Você costuma integrar a prática da oralidade da língua inglesa em suas aulas?

- () Sempre
- () Frequentemente
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

2. Identifique a frequência com que as atividades abaixo são utilizadas para promover a oralidade em suas aulas:

Diálogos:

- () Sempre
- () Frequentemente
- () Às vezes
- () Raramente

Nunca

Leituras de textos

Sempre

Frequentemente

Às vezes

Raramente

Nunca

Músicas

Sempre

Frequentemente

Às vezes

Raramente

Nunca

Perguntas e respostas

Sempre

Frequentemente

Às vezes

Raramente

Nunca

Jogos

Sempre

Frequentemente

Às vezes

Raramente

Nunca

Seminários

Sempre

Frequentemente

Às vezes

() Raramente

() Nunca

Outros: _____

() Sempre

() Frequentemente

() Às vezes

() Raramente

() Nunca

3. Escolha uma das atividades da pergunta 2 e exemplifique como ela é desenvolvida em suas aulas.

4. Em sua opinião, quão importante é a oralidade em comparação às demais habilidades (ler, escrever, ouvir) para o desenvolvimento da proficiência em Língua Inglesa?

5. As atividades que você usa para promover a oralidade, assim como a forma com que são aplicadas nas suas aulas, são informadas por quais abordagens, métodos ou princípios?

6. Em sua percepção, os alunos gostam/são participativos durante a prática de produção oral? Explícite.

7. Em sua opinião, seus alunos do IFAP estão desenvolvendo a proficiência oral na língua estrangeira? Justifique
