



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA  
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA  
CAMPUS DE CAJAZEIRAS – PB**

**TAMIRES PARNAIBA BRUNO ZAMBRANO**

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ORALIDADE EM LÍVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
INGLESA**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2018**

**TAMIRES PARNAIBA BRUNO ZAMBRANO**

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
INGLESA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Inglesa da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa.

**Orientadora:** Prof. Me. Renato César Júnior

**CAJAZEIRAS – PB**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

Z24a    Zambrano, Tamires Parnaíba Bruno.  
        Análise de atividades de oralidade em livros didáticos de língua  
        inglesa / Tamires Parnaíba Bruno Zambrano. - Cajazeiras, 2018.  
        45f.: il.  
        Bibliografia.

        Orientador: Prof. Me. Renato César Júnior.  
        Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP,  
        2018.

        1. Língua inglesa - ensino. 2. Livro didático. 3. Oralidade. I. César  
        Júnior, Renato. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro  
        de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

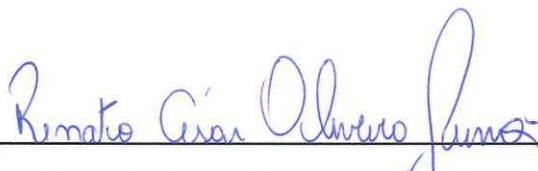
CDU - 811.111

**TAMIRES PARNAIBA BRUNO ZAMBRANO**

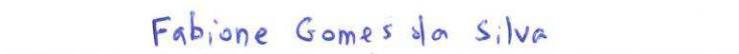
**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
INGLESA**

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2018

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Renato César Júnior (UFCG) – Orientador

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga (UFCG) – Examinador

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva – Examinador

A meu esposo, Favian, com muito carinho,

Dedico.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar as propostas de compreensão e produção textual orais em livros didáticos de língua inglesa do primeiro ano do ensino médio, para perceber até que ponto essas atividades de compreensão e produção de gêneros orais em língua inglesa podem contribuir para a formação de estudantes capazes de se expressar na modalidade oral. A pesquisa pauta-se nos estudos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2001), Bygate (2001), e mais, associados às políticas linguísticas vigentes na conjuntura educacional atual da sociedade brasileira, considerando também, a perspectiva de língua a qual é percebida como atividade social - sem desprezar os aspectos de estrutura e cognição inerentes a ela -, que precisa ser analisada em relação aos contextos socioculturais e históricos aos quais está submetida no ato de comunicação. Nesse sentido, o livro didático sendo um dos principais materiais de apoio ao docente, é imprescindível que ele esteja bem preparado. Ao desenvolver da pesquisa, constata-se que a maioria das propostas de atividades que abordam a oralidade ocupa um papel de menor relevância do ponto de vista quantitativo nos livros analisados, já que, pouca atenção é dada a tal competência, em relação as demais.

**Palavras Chave:** Livro didático, Ensino de LI, Oralidade.

## ABSTRACT

This paper has as main objective to analyze the proposals of oral textual comprehension and production in English language textbooks of the first year of high school, to realize to what level these activities of comprehension and production of oral genres in English language can contribute to the students capable of expressing themselves in the oral modality. The research is based on the studies of Bakhtin (1997), Marcuschi (2001), Bygate (2001), and more, associated to the current linguistic policies in the current educational context of Brazilian society, considering also the language perspective which is perceived as a social activity - without neglecting the aspects of structure and cognition inherent to it - that needs to be analyzed in relation to the sociocultural and historical contexts to which it is submitted in the act of communication. In this sense, the textbook being one of the main materials of support to the teacher, it is imperative that he is well prepared. When developing the research, it is verified that most of the proposals of activities that approach orality occupy a role of lesser importance from the quantitative point of view in the analyzed books, since, little attention is given to this competence, in relation to the others.

**Keywords:** Textbook, EL Teaching, Orality.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>Lista de Figuras</b> .....	9
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. ESTADO DA ARTE</b> .....	12
<b>2.1. Noção de gêneros no ensino de línguas</b> .....	12
<b>2.2. O uso do livro didático</b> .....	14
<b>2.3. Necessidade de aquisição da competência oral em LE</b> .....	16
<b>2.4. A oralidade nas políticas públicas</b> .....	17
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	20
<b>4. ANÁLISE</b> .....	21
<b>4.1. Apresentação dos livros didáticos</b> .....	21
<b>4.2. Análise do PNLD sobre as obras</b> .....	22
<b>4.2.1. Upgrade</b> .....	22
<b>4.2.2. Voices</b> .....	23
<b>4.4. Upgrade: Unidade 2</b> .....	25
<b>4.5. Upgrade: Unidade 3</b> .....	29
<b>4.6. Voices: Unidade 2</b> .....	33
<b>4.7. Voices: Unidade 3</b> .....	39
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	44
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	46

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Atividade .....	25
<b>Figura 2.</b> Atividade .....	27
<b>Figura 3.</b> Atividade .....	28
<b>Figura 4.</b> Atividade “ <i>Before Speaking</i> ” .....	32
<b>Figura 5.</b> Atividade “ <i>Speaking</i> ” .....	34
<b>Figura 6.</b> Anúncios .....	35
<b>Figura 7.</b> Atividade “ <i>After Speaking</i> ” .....	36
<b>Figura 8.</b> Atividade “ <i>Before Speaking</i> ” .....	37
<b>Figura 9.</b> Atividade .....	38
<b>Figura 10.</b> Atividades “ <i>Speaking</i> ” e “ <i>After Speaking</i> ” .....	39
<b>Figura 11.</b> Atividade .....	40

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com Bygate (2001a, p.16), há três razões pelas quais a pesquisa sobre a expressão oral tem sido negligenciada: a tradição de enfatizar o estudo da gramática e a tradução na sala de aula, a escassez de aparato tecnológico que garanta a qualidade de dados orais, e o uso da habilidade oral como um instrumento geral para atingir fins didáticos e raramente como uma habilidade com características específicas que a diferenciem das demais. Aliado a isso, há, no Brasil, políticas públicas que induzem a ênfase no ensino de *Reading* em detrimento das demais habilidades, são elas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), o ENEM e vestibulares, a carga horária disponível para o ensino de língua inglesa (doravante LI) nas escolas públicas e em muitas das privadas também, que acaba obrigando o professor a optar pelo elementar.

Por outro lado, é observável que, em qualquer língua adquirida (materna ou estrangeira), as quatro habilidades funcionam como suporte entre elas, sendo assim, o aprendiz que é capaz de entender o que escuta, ao invés de apenas repetir palavras robotizadas, mais provavelmente, será capaz de expandir sua capacidade de falar melhor; bem como, determinado aluno que pratica a fala e consegue desenvolver uma conversação básica, poderá encontrar mais afinidade com as palavras do que outro que apenas pratica a leitura de maneira isolada. Alinhamos tal integração de habilidades à noção de língua como ferramenta de interação social e à noção de gêneros postulada por Bakhtin (1997[1952]).

Desta forma, se o ensino proposto pela gestão da educação no país, o Ministério da Educação (MEC) para a sociedade, se trata do letramento do aluno, na língua materna e também em uma estrangeira, de modo que se assegure a cidadania, no sentido de integralizar o indivíduo na sociedade, como alguém dotado da capacidade de comunicar em diferentes contextos, capaz de analisar criticamente e se posicionar frente a uma temática socialmente relevante, é inviável ensinar apenas duas habilidades linguísticas, negligenciando a necessidade de se comunicar oralmente para garantir a aquisição de qualquer língua.

Os livros didáticos de LI utilizados nesta pesquisa são: *Upgrade* (2010) e *Voices* (2017), ambos do volume 1 de cada coleção, para que possamos analisar o início da coleção para o ensino médio, entretanto, são selecionadas duas unidades de cada livro que tratam das competências orais, pois a dimensão esperada deste trabalho não comporta uma análise de todo o livro. O objetivo geral deste estudo é, portanto, investigar como os livros didáticos adotados por diferentes escolas e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático –

PNLD, abordam atividades de competência oral (de compreensão e produção). Os objetivos específicos são investigar de que modo os livros engajam os gêneros textuais a estas atividades orais e ainda, se tais atividades são, de fato possibilitadoras para que os alunos desenvolvam a competência oral de suficiente modo que possam, a partir dela, exercer sua cidadania através da língua em questão. A seguir, apresentaremos uma breve revisão da literatura sobre compreensão e produção oral em Língua Estrangeira (doravante, LE) e material didático, a qual será seguida da apresentação dos procedimentos metodológicos, da análise dos dados e sua interpretação.

## **2. ESTADO DA ARTE**

Neste capítulo dialogamos com as teorias que embasam esta pesquisa, as quais estão organizadas de modo a trazer inicialmente a “noção de gêneros no ensino de línguas” em seguida tratamos do “uso do livro didático”, da “necessidade de aquisição da competência oral” e, finalmente, da questão da “oralidade nas políticas públicas”.

### **2.1. Noção de gêneros no ensino de línguas**

Segundo Bakhtin (1997[1952]), a utilização da língua está estreitamente relacionada com cada esfera específica e se materializa através de enunciados: realizações individuais que cada sujeito faz da língua(gem). Assim, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1997, p. 280). Mais tarde, o mesmo autor afirma ainda que, todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso – oral ou escrito – realização empírica de um gênero de texto. Esses usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas (Bakhtin, 1997).

De acordo com essa definição, portanto, em cada comunidade discursiva, é a partir dos gêneros que os textos falados e escritos se organizam. Em outras palavras, os gêneros são correlacionados às situações de interação dentro de uma dada esfera social como, por exemplo, a esfera cotidiana, escolar, religiosa, do trabalho, entre outras, como salienta Rodrigues (2005).

Para Marcuschi (2008), é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero ou texto. Os gêneros textuais representam muito mais que tipologias textuais (nos quais estão inseridos a narração, a descrição, a argumentação); os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano, em nossa esfera comunicativa, em nosso meio social, na forma de textos orais ou escritos, e é por meio dos gêneros textuais que nos socializamos com o meio no qual estamos inseridos.

Segundo Marcuschi, (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. A linguagem, segundo o autor, está

em função das atividades culturais e sociais, ou seja, a linguagem permeia a convivência social, e é por meio deste que ela se desenvolve. A partir dessa concepção de gêneros fundamentada nas práticas sociais, fica justificada a importância de se trabalhar com gêneros no ensino de LE no ensino básico, pois:

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. Bakhtin (1997, p. 301-302)

Portanto, dada a tamanha importância dos gêneros do discurso, ou gêneros textuais orais, é imprescindível tratar deles nos materiais didáticos que objetivam capacitar o aluno para a comunicação em determinada língua.

## 2.2. O uso do livro didático

Para a grande maioria dos professores, o livro didático atua como fonte principal de ideias para o ensino (Richards, 1998, tradução nossa), facilita o processo de decisão em relação à o que e como ensinar e provê um claro modelo para a prática didática. Richards, *Op. Cit.* ressalta que existe também a crença de que o ensino bem-sucedido resultará do uso de livros didáticos desenvolvidos por especialistas.

Entretanto, também é possível se considerar que, através de um uso exacerbado do livro didático, sem a necessária intervenção do professor no sentido de se fazer ponte entre o material pré-definido e o momento singular da aula em uma comunidade específica, com sujeitos únicos e naquele momento determinado; o professor pode perder a propriedade de sua metodologia em determinada sala de aula, pode limitar, deixar de atender as demandas específicas de cada grupo de alunos, afinal, o livro trará sempre uma proposta genérica, do que pode ser feito, mas sem adaptar à realidade singular vivida por cada grupo de indivíduos/aprendizes.

Para Ur (1996), o livro didático também pode funcionar como elemento inibidor da iniciativa e criatividade do professor se usado como única ferramenta pedagógica, sem qualquer intervenção do educador para conectar o conteúdo do material às necessidades dos alunos. Assim, apesar das diferentes visões em relação a usar (ou não) livros didáticos, o ponto chave da relação professor-livro didático parece estar em tentar compreender os critérios utilizados, tanto por parte dos professores como por parte dos autores, para as escolhas relativas ao conteúdo.

Tal conteúdo, por muito tempo se limitou, nos livros, apenas a gramática e tradução, porém, na atualidade, há um consenso de que não se pode ignorar a fala. Dessa forma, Marcuschi (2001) acrescenta que muitos livros didáticos propõem exercícios que se dedicam à oralidade, privilegiando atividades de oralização da escrita, ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente brotados de discussão sobre o que foi falado. Afirma, ainda, que nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real. E sobre essa questão menciona:

O papel central da escola é ensinar a escrita. Tanto assim que, com facilidade e desenvoltura, conseguem selecionar textos escritos (...), no entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada afigura-se penosa. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores de manuais didáticos, em sua

maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas da fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (MARCUSCHI, 2001, p .24).

Nesse sentido, o autor também traz à tona a adequação da linguagem aos diferentes contextos, o que é uma preocupação no ensino da escrita, porém, nem sempre se dá a mesma atenção ao às variações linguísticas na fala, já que, o aspecto oral muitas vezes nem é tocado, logo, dificilmente, é trabalhada a flexibilização da fala para os abundantes gêneros textuais orais. De forma análoga, de acordo com Rajagopalan (2003), do ponto de vista político, um imperdoável delito que um representante político pode cometer contra a democracia é quando não está atuando devidamente como representante dos interesses de seus eleitores, quando não estão sendo transparentes; e é exatamente esta mesma lógica que se aplica com relação a língua, de que não está sendo suficientemente representativa, que não cumpre seu papel se não representa precisamente a intenção do falante, tal competência de representatividade, será assegurada aos aprendizes através da competência de compreensão e expressão tanto escrita como oral.

### 2.3.Necessidade de aquisição da competência oral em LE

A automação, as relações planejamento-execução e falante-interlocutor têm atraído a atenção de vários pesquisadores da área de LE (Bygate, 1988) e os resultados dos estudos já desenvolvidos sugerem maneiras de implementar atividades orais na sala de aula. Essas maneiras incluem interação em grupos pequenos Bygate *Op. Cit.*, a repetição da mesma atividade oral (Bygate, 2001).

Ao longo das duas últimas décadas, as pesquisas sobre a habilidade oral em LE sugerem uma nova perspectiva pedagógica na qual o papel do professor como responsável pela seleção do material didático a ser usado, das atividades a serem implementadas, além de todas as outras atividades que configuram o trabalho docente; ganha destaque. Nesta perspectiva, portanto, determinar a relação entre teorias de aprendizagem, material didático e a ação do professor é fundamental se quisermos otimizar o desenvolvimento da habilidade de expressão oral em LE.

Para se conseguir comunicar plenamente na língua inglesa, faz-se necessário que esta seja aprendida como um todo, isto é, que as quatro habilidades comunicativas sejam estudadas (e desenvolvidas). As quatro habilidades comunicativas são: produção oral, compreensão oral, escrita e leitura, denominadas em inglês, respectivamente, como *speaking, listening, writing e reading* (Nunan, 1999).

Produção oral consiste em produzir sistematicamente expressões verbais e transmitir um significado (Nunan, 2003). A compreensão oral, por sua vez, é um processo ativo, proposital, de fazer sentido ao que ouvimos (*Op. Cit.*). Escrita é tanto o ato físico de empregar palavras ou ideias de alguma forma, quanto um trabalho mental de inventar ideias, pensar sobre como expressá-las e organizá-las em declarações e parágrafos que ficarão claros para o leitor (*Op. Cit.*). Já a compreensão escrita é um processo fluente de leitores que reúnem informações de um texto e seu conhecimento prévio para a construção de significado (*Ib.*).

Desse modo, na busca pela aquisição da língua, os aprendizes devem ter em mente a importância de compreender a flexibilização da linguagem para os diferentes contextos, de modo que qualquer material previamente produzido sem atentar para as especificidades

daquele grupo, terá grandes chances de não atender as expectativas dos alunos nem à demanda do professor.

#### **2.4. A oralidade nas políticas públicas**

Discutir o ensino de línguas estrangeiras no contexto da escola pública no Brasil é uma tarefa complexa e desafiadora e, também por isso, cada vez mais relevante. Tanto em uma perspectiva estritamente pedagógica, com as discussões sobre os métodos, abordagens e práticas mais adequadas, quanto em uma perspectiva mais ampla, em termos do papel e importância das línguas estrangeiras no mundo contemporâneo globalizado, o debate sobre o ensino e aprendizagem de LE na escola pública é de fundamental importância para a educação como um todo.

No que se refere aos PCN, é fato que o documento, na sua versão inicial, apesar de reconhecer a importância do trabalho com as diferentes habilidades comunicativas, também diz que “o primeiro foco (...) estaria colocado na habilidade da leitura” (BRASIL, 1998, p.21). Entretanto, como afirma Souza (2011, p.136), “é provável que a defesa do ensino privilegiado da habilidade da leitura que acendeu debates na década de 1990, tenha hoje desvanecido, frente ao conjunto de mudanças aceleradas durante os anos que se seguiram ao término do último milênio.”

As várias mudanças (tecnológicas, sociais, culturais) ocorridas na última década construíram um cenário em que a competência oral em uma língua estrangeira assume cada vez mais importância. Conseqüentemente, o ensino dessa habilidade deve deixar de ser acessório para ser central nos trabalhos em sala de aula. Entre as mudanças ocorridas recentemente, está a crescente abertura das universidades a estudantes de escolas públicas.

O ingresso no ensino superior traz consigo um leque de possibilidades de experiências, e o possível contato com pessoas de outros países, na sociedade globalizada, fato que ganha força no momento em que se defende uma internacionalização cada vez maior das universidades brasileiras. Apesar desse processo ainda estar no começo, é necessário que os estudantes estejam preparados para essa nova realidade, em que falar uma outra língua pode trazer novas experiências e oportunidades.

Apesar de que, por outro lado, o atual cenário desses programas tem sofrido mudanças em relação a seu auge, com a drástica redução de investimentos, mesmo após o sucesso obtido pelos estudantes e professores em formação que participaram, promovendo o intercâmbio cultural e o crescimento pessoal e profissional ou acadêmico e mais os dados estatísticos acerca da educação brasileira que, a longo prazo, tenderiam a melhorar substancialmente em virtude do desenvolvimento obtido. Tal contradição atrapalha a tentativa de retratar a situação de monolinguismo em nossa educação, que, reconhecidamente, anda em direção oposta ao desenvolvimento.

Paiva (2011, p.41) diz que “aprendizes de inglês, em contextos como o brasileiro, almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada”. Essa afirmação evidencia a importância do domínio de uma língua estrangeira na questão da empregabilidade e ascensão social no Brasil.

Sendo assim, os PCN de 2000, reconhecem melhor, para o ensino médio e educação de jovens e adultos, a necessidade de desenvolver, de fato, competência nas quatro habilidades comunicativas, entretanto, não se criou condições para isso, já que as travas reconhecidas na versão anterior do documento – os PCN de 1998 – são, basicamente, as mesmas, tais como: carga horária insuficiente para a disciplina, falta de investimento, de políticas de incentivo para a melhor formação do professor, de incentivo do rompimento da crença de que não se pode prender inglês na escola, através de projetos que demonstrem a concretização de tal possibilidade e, como afirma Bygates, escassez de aparato tecnológico nas escolas, são alguns exemplos.

Schneuwly e Dolz (2004) consideram a oralidade como realidade multiforme, englobando não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entonação, mas também explorando lugares mais amplos do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enunciação. Tendo em vista tais aspectos, Dias (2011, p.17-18) acrescenta que os professores devem reavaliar a importância do ensino da oralidade, sobre essa questão comenta que:

É muito comum entre professores atuais a informação de que trabalham com a linguagem oral de seus estudantes. Entretanto, é preciso que se analise como é trabalhada essa oralidade, em que nível, com que intenção, se é apenas um discurso ou uma prática planejada e embasada (...) Dias (2011, p.17-18)

Soares (1999, p.22) afirma que não basta, portanto, que as atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas, elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentes em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros, com diferentes objetivos e diferentes interlocutores, falados ou ouvidos em função de determinadas condições de produção e determinadas situações de interação.

Logo, a recomendação dos PCN para o ensino médio não se restringe às habilidades de leitura e escrita, mas promove uma retratação da versão anterior do documento que não conduzia à aquisição da LE, nesta versão direcionada ao ensino de jovens e adultos, o documento considera o momento histórico que exige do aluno a capacidade de se comunicar em LEM para exercer plenamente a cidadania.

Seguindo essa linha, para Marcuschi (2001), a escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita como na oralidade, referindo-se a língua materna, o que mostra que o problema da supressão do trabalho para desenvolvimento da oralidade na LE é maior ainda, já que, não ocorre apenas na . Não há dúvidas de que hoje ela se ocupa mais com a escrita, mas LE, mas vem desde o ensino do português, ou seja, é uma cultura de ensino de leitura e escrita e negligencia a fala.

Enfim, levando-se em consideração que a dimensão do problema que envolve o ensino-aprendizagem da competência oral é, ainda maior do que se pressupõe ocorrer por causa de problemas vinculados ao ensino de LE (como a carga horária, por exemplo), já que pode estar prejuízos mesmo no aprendizado da língua materna, é ainda mais urgente, chamar a atenção dos docentes e instituições em benefício de uma formação mais integral do aluno em relação a sua própria língua e da estrangeira que, como já discutido, não pode continuar sendo negligenciada no cenário mundial globalizado no qual estamos inseridos.

É necessário sim, ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não se pode abrir mão, ressaltando, ainda, o desafio de lidar com a variedade linguística de uso a da fala e trabalhando com as atividades que proporcionarão um real desenvolvimento sobre oralidade. É necessário ainda, repensar maneiras de situar o estudo da fala nos manuais didáticos para enfrentar tal problema, conforme discute Marcuschi (2001).

### 3. METODOLOGIA

Com o intuito de analisar as atividades de produção oral em um livro didático de língua inglesa com base nas questões teóricas abordadas, recorreremos a uma pesquisa documental de base predominantemente qualitativa pois, segundo Goldenberg (1997, p. 17) a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa, sendo assim:

Enquanto os métodos quantitativos supõem uma população de objetos comparáveis, os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo "bom para pensar" questões relevantes para o tema estudado. (GOLDENBERG, 1997, p. 49)

Em linhas gerais, esse paradigma permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem analisadas e interpretadas no sentido de investigar em que medida a competência interacional dos alunos pode ser desenvolvida. Moacir Palmeira (1977) mostra que a pesquisa quantitativa pressupõe uma padronização e se ilude com a ideia de que questões formalmente idênticas tenham o mesmo significado para indivíduos diferentes. Que, por outro lado, reconhecemos a subjetividade dos indivíduos, admitindo o fato de que, cada contexto de ensino-aprendizagem distinto, demanda distintas abordagens, métodos e adaptações da aula e dos materiais previamente selecionados.

A partir disso, são analisadas duas unidades de cada livro (unidade 2 e unidade 3), ambos do primeiro ano do ensino médio. Dentro das unidades trabalhadas, atentamos apenas para as sessões onde se estuda a competência oral, que é o foco desta pesquisa.

## 4. ANÁLISE

Iniciar-se-á esta análise a partir da apresentação mais detalhada das obras, com foco nas atividades de produção e compreensão oral e, apresentamos também, a discussão da análise do Programa Nacional do Livro didático, a respeito de cada um dos livros, quanto as atividades de oralidade

### 4.1. Apresentação dos livros didáticos

Antes da análise dos livros didáticos de língua inglesa aprovadas no PNLD 2012 e 2018 respectivamente, será feita uma apresentação de cada obra, mais enfaticamente, da sessão que aborda a oralidade, descrevendo como elas são construídas e estruturadas. Em seguida, as considerações sobre cada coleção feitas no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012 e 2018 serão apresentadas.

O primeiro livro a ser analisado é o *Upgrade* volume 1 da editora Richmond, possui o selo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2012. Os elementos pré-textuais presentes nele são pouco explicativos, há apenas o sumário com a lista de conteúdos e páginas e em seguida já se adentra ao conteúdo de fato. Sendo assim, a sessão a ser observada para o propósito deste trabalho, será a *Language in Action* que trata das habilidades além da dicotomia leitura-escrita.

Quanto ao segundo livro, o *Voices* volume 1, também da editora Richmond, possui o selo do PNLD do ano de 2018, os elementos pré-textuais desta vez, são altamente explicativos, detalhando previamente como cada sessão da obra funciona e com que habilidades linguísticas, lida. A seguir, a análise do PNLD para cada uma das obras.

## 4.2. Análise do PNLD sobre as obras

Na sessão a seguir, destacamos aspectos da análise do Programa Nacional do livro didático, sobre as coleções que contém os livros eleitos para serem analisados neste trabalho.

### 4.2.1. Upgrade

Segundo a análise do PNLD, a coleção Upgrade, quanto a compreensão oral apresenta pequena complexidade e variabilidade de gêneros textuais orais:

As atividades de *compreensão oral* encontram-se na seção *Language in Action* e, na maioria das vezes, exigem a compreensão de um pequeno texto oral para a realização de tarefas simples, tais como preencher lacunas, associar informações e identificar falantes. Assim, a maioria prioriza a compreensão intensiva e seletiva. Não foi usada uma larga diversidade de gêneros orais para servir de base na produção das gravações. Há, porém, a presença de alguns gêneros característicos do discurso oral, tais como conversa, programa de rádio, aula e palestra. (PNLD, 2012)

Quanto a produção oral proposta nas atividades da coleção, o documento elata que existe em uma faixa do CD que acompanha o livro, não tratando, todavia, de qualquer atividade de produção oral no material impresso.

As atividades de *produção oral* aparecem na seção *Language in Action*. Cada unidade tem, no CD, duas faixas para fomentar uma atividade de compreensão e uma de produção/compreensão oral. Dessa forma, a primeira faixa serve para o exercício de escuta. A segunda serve de ponto de partida para alguma atividade de produção oral a ser desenvolvida em pares e que pode envolver a leitura de pequenos diálogos, assim como a produção de pequenas interações a partir de um modelo ou de algumas dicas. Esses diálogos são curtos (cerca de duas frases) e as opções são relativamente fechadas. A partir dessas atividades, os alunos têm condições preliminares de se engajarem uma interação oral. (PNLD,2012)

O documento evidencia a pequena extensão e limitação da atividade que oportuniza a prática oral, mas, por outro lado, considera há condições para que ocorra a interação oral entre os alunos. A profundidade e qualidade dessa interação, por outro lado, não parece ser um ponto relevante para a análise em questão.

#### 4.2.2. Voices

De acordo com o documento, a coleção, de forma geral, “reúne textos representativos de gêneros que circulam socialmente nas mais diversas esferas sociais” (PNLD,2018). E afirma ainda que há uma significativa variabilidade de gêneros textuais, o que

(...) favorece a compreensão pelos estudantes de que os textos advêm de textos anteriores e que as características de diferentes gêneros aparecem em um mesmo texto, o que caracteriza o hibridismo ou a atualização de um gênero pré-existente. Além disso, muitos textos são dedicados não somente à prática de compreensão e produção em língua inglesa, mas também à exposição e à contextualização da forma linguística, segundo sua função pragmática no discurso. (*Op. Cit.*)

Já a respeito da compreensão oral, o documento enfatiza a variedade linguística presente na obra:

O trabalho com a compreensão oral se vale de materiais gravados no CD de áudio. Os materiais trazem amostras de variedades linguísticas, segundo traços sociais, regionais, históricos e culturais e contemplam a variedade de gêneros do discurso da oralidade e textos de natureza diversa (leitura de imagens, canção, entrevistas, campanhas publicitárias, documentários, discursos, dentre outros). Ao longo da coleção, há outras situações didáticas que oferecem apoio para as atividades com base nas características da interação oral. (*Ib.*)

E para as atividades relativas a produção oral, o documento traz uma análise satisfatória, já que:

(...) a coleção prioriza atividades a partir de temas que permitem ao estudante sua interação significativa na língua estrangeira, em diferentes situações de interação e em sintonia com as necessidades de fala compatíveis com as dos estudantes do Ensino Médio. A coleção sistematiza os elementos linguísticos, em geral, a partir do estudo de situações contextualizadas, normalmente retiradas do texto principal da unidade ou baseadas em textos adicionais. Observa-se que a coleção propõe atividades de sistematização linguística a partir de conceitos atualizados e que procura articulá-las à formação de um leitor crítico. (*Ib.*)

A análise do documento, portanto considera que há variabilidade de situações comunicativas e o trabalho com a língua transpõe a esfera normativa e age também na pragmática.

### 4.3. Discussão

Muitas são as críticas ao trabalho com gêneros textuais que, por vezes, ignora a noção fundamental de interação discursiva presente no gênero e passa a analisar e propor atividades apenas pensando em categorias e características estereotipadas, como se, ao produzir bons textos, o autor necessitasse seguir uma receita pré-definida. O contexto, nesses casos, é ignorado ou colocado em segundo plano e o conceito de gêneros textuais fica deformado.

Esta pesquisa busca perceber os livros didáticos como documentos que registram uma tendência metodológica que será exposta e analisada, produzimos uma pesquisa documental, pois encaramos os livros didáticos como documentos sócio-históricos capazes de representar a tendência metodológica de ensino de uma época, sob a qual estão contidas orientações e concepções de língua, linguagem, texto e sociedade, entre outras questões. Segundo Cellard (2012, p. 295), “por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente precisa para todo pesquisador nas ciências sociais”.

É importante esclarecer que o trabalho não visa minimizar a importância de tais obras para o ensino de língua inglesa. Esses livros já possuem sua aceitabilidade no sistema educacional demonstrada quando recomendados pelas resenhas do PNLD (avaliação de metodologias e conteúdo). O curso desta pesquisa, por outro lado, não necessariamente, deve convergir com tal avaliação do programa supracitado, mas nos debruçamos, sobretudo, nas perspectivas da análise quanto à oralidade na busca de tentar perceber até que ponto o julgamento do programa se fez realístico nas unidades analisadas e sob a ótica desta análise.

Aqui, a ideia é perceber a variabilidade de gêneros textuais trabalhados na sessão de compreensão e produção oral de duas das unidades de cada um dos livros, essa variabilidade, proporcionaria ao discente do primeiro ano do ensino médio, um contato com diferentes situações comunicativas e praticando essas diferenças, se desenvolveria a habilidade

comunicativa que é a ferramenta que proporciona ao indivíduo o poder de pensar e agir como cidadão devidamente inserido na sociedade, conforme propõem os PCN.

#### **4.4.Upgrade: Unidade 2**

Na organização estrutural do livro, não há distinção entre a secção onde se estuda *listening* ou *speaking*, ambas as habilidades são estudadas na secção *Language in Action*, o que é, diferentemente tratado em relação as habilidades de leitura e escrita, as quais possuem suas secções delimitadas. A secção que trata da compreensão oral consta de apenas uma página, e um áudio curto no CD que acompanha o livro, evidenciando já no quantitativo, a discrepância entre a ênfase dada ao material para as habilidades de leitura e escrita em detrimento da oralidade.

A primeira atividade analisada, trata do aquecimento global e explora a habilidade *listening* (compreensão oral) associada à leitura e escrita; no segundo item da atividade há diálogos a serem lidos e a questão pede para criar novos diálogos, sem enfatizar se deve-se fazê-lo oralmente ou por escrito. Neste aspecto, o aproveitamento da atividade oral se dará em dependência exclusivamente da abordagem do professor, já que o material não fornece informação suficiente para nortear o aluno quanto à produção textual (se deve ser oral ou escrita).

**Figura 1.** Atividade

## Language in Action

- 1 Listen to a teacher reading an extract from a reader about global warming to his students. Fill in the gaps with the words in the box.

melting   floods   rise   glaciers   reserves

[...]

The rising temperatures are causing valley \_\_\_\_\_ to melt. These hold 9 percent of the planet's freshwater supply.

Besides posing a threat to our water supply, the melting of valley glaciers causes serious problems such as landslides and \_\_\_\_\_, threatening the lives of the people who live in these areas. As a result, sea levels \_\_\_\_\_ and there is less water for human consumption and use in agriculture.

Continental glaciers in places like Antarctica and Greenland are also \_\_\_\_\_. These glaciers hold another 70 percent of the planet's freshwater \_\_\_\_\_. During the summer, portions of melting glaciers break off and move slowly to the sea.

Extracted from *Learn about global warming*. São Paulo: Moderna, 2007. p. 29.

- 2 Some people are taking part in an environmental project today. Two neighbors are talking about some of their actions. Read their dialogue. In pairs, make new dialogues. Use the cues given.



- a the teens / recycle the garbage  
A: What are the teens doing?  
B: They are recycling the garbage.



- b Sarah / plant trees



- c some families / pick up trash

Upgrade (2010)

Ou seja, além do suporte oferecido pelo livro didático, em todos os casos, é necessário que o professor esteja devidamente instrumentalizado para oferecer aos aprendizes o máximo que se possa extrair daquele material, mas, considerando a organização dessa obra, é ainda

mais urgente tal instrumentalização, já que há pequenas entraves para o estudo autônomo com o livro. Nessa unidade não há atividade de produção oral, pois, segundo (Nunan, 2003), produção oral consiste em produzir sistematicamente expressões verbais e transmitir um significado, e em nenhum tópico da atividade é sugerida tal produção.

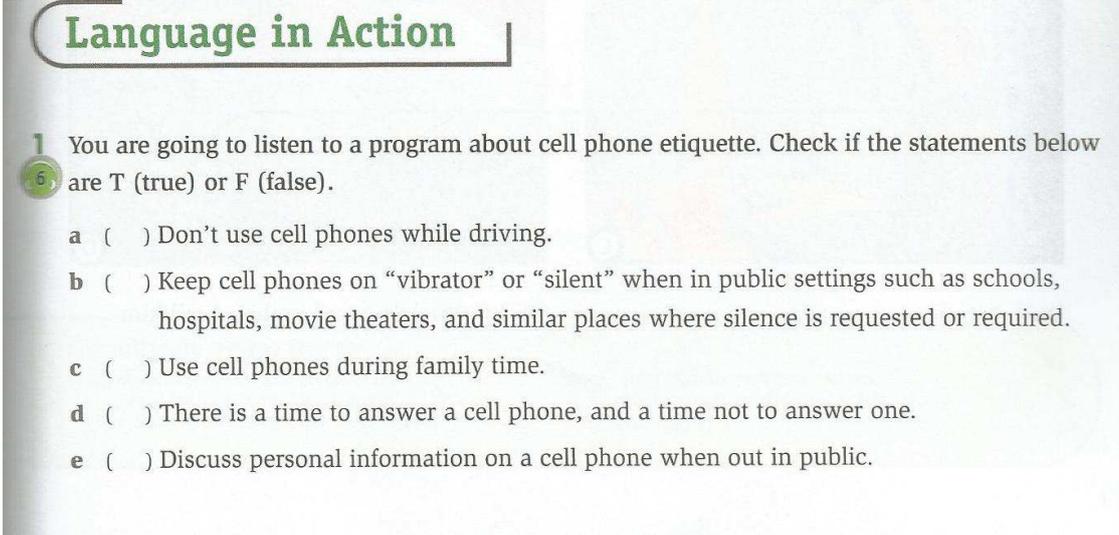
Quanto aos gêneros textuais trabalhados, logo no primeiro item do exercício, se trata de um texto didático não-autêntico, o trecho de um artigo, o material foi produzido por fonte brasileira, para fins didáticos, um conteúdo metalinguístico, abordando a própria situação de aula e interação aprendiz-professor e na segunda questão, há o diálogo escrito, o qual é explorado no exercício sem trazer o gênero ou tipologia textual explicitado, a noção de gênero é, deste modo, trabalhada instintivamente.

As atividades são, portanto, de modo geral, bastante curtas e pouco explicativas pelo material em si, necessitando da instrução do professor para um aproveitamento adequado e para um aprendizado indutivo. A competência oral só foi, nessa unidade, estudada do ponto de vista da compreensão, não há exercício de produção oral. No CD, por outro lado, há uma breve atividade de produção oral, conforme explana a análise do PNLD, mas o livro impresso não traz qualquer informação a respeito.

### 4.5.Upgrade: Unidade 3

Nesta unidade se verifica a mesma linha de propostas da unidade anterior, com uma atividade de compreensão oral que tem o suporte do áudio no CD, onde o aluno deve escutar as afirmações relativas ao uso adequado do aparelho celular e assinalar verdadeiro ou falso para cada afirmação.

Figura 2. Atividade



The image shows a page from a textbook with the heading "Language in Action" in a green box. Below the heading, there is a numbered instruction: "1 You are going to listen to a program about cell phone etiquette. Check if the statements below are T (true) or F (false)." followed by five multiple-choice options labeled a through e, each with an empty checkbox.

**Language in Action**

1 You are going to listen to a program about cell phone etiquette. Check if the statements below are T (true) or F (false).

- a ( ) Don't use cell phones while driving.
- b ( ) Keep cell phones on "vibrator" or "silent" when in public settings such as schools, hospitals, movie theaters, and similar places where silence is requested or required.
- c ( ) Use cell phones during family time.
- d ( ) There is a time to answer a cell phone, and a time not to answer one.
- e ( ) Discuss personal information on a cell phone when out in public.

Upgrade (2010)

Em seguida, há outra atividade de leitura de diálogos e escrita. Esta última atividade não foca compreensão ou produção oral, mas propõe que, em pares, os alunos façam a leitura de dicas para, em seguida, escrever um pequeno diálogo.

**Figura 3.** Atividade

- 2** Gabriela's grandfather is going to visit his brother in Chile. How is each member of his family going to communicate with him while he is away? Read the dialogues. In pairs, make new dialogues using the cues given.



(Yes) Gabriela / send a text message

**A:** Is Gabriela going to send a text message?

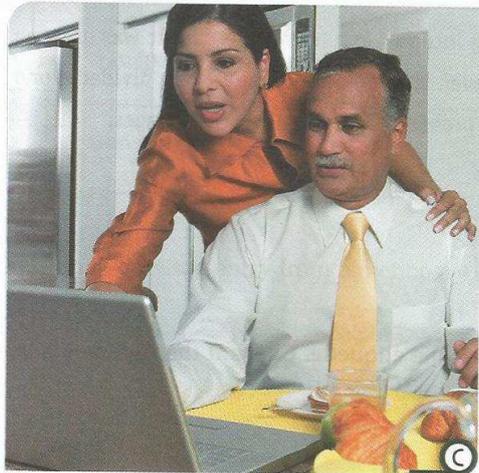
**B:** Yes, she is.



(No) Gabriela's brother / write a letter

**A:** Is Gabriela's brother going to write a letter?

**B:** No, he isn't.



(Yes) Gabriela's parents / send an e-mail



(No) Gabriela's grandmother / call him

Upgrade (2010)

Do ponto de vista quantitativo, a prática das habilidades linguísticas envolvidas nessa secção é extremamente limitada e, a noção do estudo de gêneros não está presente no material, demandando exclusivamente do professor, transmitir tal conhecimento a partir de

um material com pouca variabilidade. Como demonstrado no item 2.1 deste trabalho, é importante que o trabalho com variados gêneros textuais no ensino de línguas não seja deixado de lado, inclusive porque, de acordo com Marcuschi (2008) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero ou texto. E, para um ensino voltado para o aluno como agente e não apenas mero receptor, seria viável fazê-lo perceber essa relação entre comunicação verbal e gêneros. Nesse sentido, Marcuschi (2001, p.25) pondera que:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso.

Conforme Bygate (1998) é importante, em atividades de oralidade, que haja interação de pequenos grupos, o que é estimulado pelo material, e a repetição da mesma atividade, o que acaba não ocorrendo neste caso já que, em cada unidade, as atividades são curtas demais e para promoverem a fixação do conteúdo em forma de *drill* ou do estudo induzido.

A interação proporcionada pelas atividades orais das seções analisadas aborda temáticas socialmente relevantes, mas não constituem, sob a ótica desta análise, ferramenta suficientemente efetiva para promover interação social entre os alunos, além disso, a variação de situações linguísticas e de gêneros e tipos textuais é limitada.

Deste modo, o livro não colabora com o atendimento da demanda do aprendiz da LE pois atividades que o façam, precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentes em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros, com diferentes objetivos e diferentes interlocutores, falados ou ouvidos em função de determinadas condições de produção e determinadas situações de interação, segundo Soares (1999, p.22). Corroborando com isso, temos a perspectiva do próprio PNLD (2012) afirmando que “Não foi usada uma larga diversidade de gêneros orais para servir de base na produção das gravações”.

Tal situação evidencia a demanda maior pressão social para a implementação de políticas que tornem viável o ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna (LEM) no ensino básico. A recomendação dos PCN de 2000, portanto, não se restringe ao *Reading*, apesar de que se faz necessário trabalhar com ênfase para a preparação do Enem, entretanto de acordo com os PCN:

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola

regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função. Às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma. É imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras. (BRASIL, 2000, p. 26-27)

Além de propor uma maior efetividade no ensino de línguas estrangeiras no ensino básico, o documento reconhece a crença massificada de que não se pode aprender LE na escola, mas que seria necessário recorrer à um instituto de idiomas, tal crença está fortemente arraigada nos alunos. Os estudos da oralidade são constantes para muitos teóricos que buscam refletir sobre o desenvolvimento de competências orais na escola. Assim, para o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua materna (BRASIL/MEC, 1998, p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Desta forma, os PCN demonstram que a escola deve preocupar-se em preparar os alunos para utilizarem a linguagem oral em diversas situações do cotidiano, com usos mais formais ou informais e da mesma forma, existe essa necessidade na LE. A esse respeito Marcuschi (2001, p.25) pondera que.

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso.

Para esse autor, a oralidade pode ser compreendida como uma prática interativa, que é adquirida no convívio social do dia a dia, e está presente em nossas vidas desde o nosso nascimento. Em cada situação comunicativa, nós temos um comportamento diferente, e o que determina o tipo de linguagem que vamos utilizar será o contexto.

#### **4.6.Voices: Unidade 2**

A secção que trata das habilidades linguísticas envolvendo a oralidade está incluída no tópico *Oral literacy*, onde, de forma bastante organizada se encontra a atividade de compreensão oral e em seguida de produção oral. Antes da compreensão e produção oral, há, inclusive, espaço para uma discussão no tópico *Before Speaking*, analisando os temas em questão e permitindo aos alunos exporem seu conhecimento de mundo e trocarem opiniões, para então, munidos dos frutos da discussão em grande grupo, adentrarem às atividades de compreensão e produção oral.

Figura 4. Atividade “Before Speaking”

ORAL LITERACY *Beauty, identity and health*

Professor/a, recomenda-se deixar os/as estudantes à vontade para discutir as questões levantadas nesta seção. É importante respeitar as dificuldades e os problemas que eles/elas possam estar vivenciando, bem como o fato de que talvez não queiram se expor. Sugestão de atividade extra para esta seção encontra-se no Guia Didático, página 224.

Ciências Humanas

## Before speaking

**1 Discuss these questions with your classmates.** Respostas pessoais.

<p>a Have you ever felt the need to do something or to behave in a certain way because of an external influence?</p>	<p>b Where did this influence come from?</p> <p>c How did you deal with it?</p>
--	---

**2 Listen to the first part of a documentary about teen stress and answer the questions.**

a What type of teen stress does it focus on?

- I Family/environmental stress.
- II Social stress. ✓
- III Performance stress.
- IV Physical stress.

b What type of pressure do these teens suffer?

- I To choose a career.
- II To find a job.
- III To look a certain way. ✓
- IV To do well in exams.
- V To look after siblings.

c What expectation related to teen girls is not mentioned in the audio?

- I To have a career and become independent. ✓
- II To be skinny.
- III To be perfect.
- IV To have a perfect body and look beautiful.
- V To wear the right kind of clothes/brands.

d Which statement is incorrect, according to the audio?

- I Girls feel like they must live up to a certain standard.
- II It is possible to look perfect every day without much stress. ✓
- III Celebrities and models dictate beauty patterns.
- IV Excessive worry about one’s looks can cause nutrition problems.
- V Pressure to look a certain way can cause stress.

Professor/a, sugere-se remeter os/as estudantes aos textos sobre os tipos de estresse na página 69. Recomenda-se discutir com eles/elas se somente as garotas sofrem essa pressão ou se ela é extensiva, ainda que em menor escala, a todos os jovens e adultos, independentemente do gênero. Sugere-se refletir também sobre o assunto com relação a crianças e idosos e sobre o que isso revela a respeito da identidade das diversas faixas etárias na sociedade. Pode-se explorar também se os/as estudantes concordam com os conselhos apresentados no item “e” e se eles/elas tentam segui-los.

O termo “*Before Speaking*” é empregado em uma seção que estimula a discussão sobre determinada temática, o que talvez, o torne um pouco ambíguo. É compreensível que se refere ao momento que precede a fala na língua alvo, porém, pode não expressar a atividade da melhor maneira para os alunos.

O primeiro gênero textual trabalhado oralmente no exercício de compreensão, é o documentário, que trata sobre o estresse na adolescência. Os aprendizes devem marcar, dentre as opções fornecidas, a afirmativa que melhor responde à pergunta de acordo com a informação escutada. Há aqui a integração da compreensão oral com a leitura sendo que o foco do exercício é a oralidade e, de fato, a atenção é voltada para essa habilidade majoritariamente, pois a leitura se faz presente como ponte para expressar a compreensão do documentário escutado.

Na questão seguinte, o aluno deve discorrer a resposta para a pergunta sobre a temática discutida, entretanto, não há, no livro, indicação de, se a resposta deve ser oral ou escrita. Todavia, este exercício ainda está contido na seção *Before Speaking*, o que se pressupõe, que consta ainda do levantamento de subsídios para adentrar a produção oral posteriormente.

Em seguida, há o exercício de produção oral propriamente dito. O gênero textual já varia, os alunos lidarão com anúncios falsos de uma campanha publicitária sobre uma temática socialmente relevante e relacionada a discussão no exercício anterior – a saber, a problematização dos padrões de beleza na sociedade –. A proposta é que se converse em grupos sobre os tópicos direcionadores dados e, além do suporte criado pela discussão da atividade *Before Speaking*, o material fornece um quadro de sugestões de frases para iniciar falas nas análises orais dos anúncios apresentados.

Figura 5. Atividade “Speaking”

**Speaking**

5 Look at these “fake ads” from “Stop The Beauty Madness: A Social Change Campaign”. Work in groups to talk about them. *Respostas pessoais.*

- Choose the two pictures that most appeal to you.
- Describe what you see and how the visual elements relate to the words.
- Say why you have chosen those pictures.

**Useful language**

<p><b>Describing pictures</b></p> <p><i>The picture that most appeals to me shows...</i></p> <p><i>I was most impressed by the picture of...</i></p> <p><i>In the picture I've chosen, there's...</i></p> <p><b>Making inferences</b></p> <p><i>I guess the campaign aims to...</i></p> <p><i>This is probably a criticism of...</i></p> <p><b>Inviting comments</b></p> <p><i>Don't you think so?</i></p> <p><i>Wouldn't you agree?</i></p>	<p><b>Expressing opposing views</b></p> <p><i>That may be true, but don't you think...?</i></p> <p><i>You've got a point there, but I'd say (that)...</i></p> <p><b>Showing understanding</b></p> <p><i>I see.</i></p> <p><i>I get it.</i></p> <p><i>I know what you mean.</i></p>
--	--

Voices (2017)

Figura 6. Anúncios

STOPTHEBEAUTYMADNESS.COM

#stopthe  
BEAUTY  
madness

I'm guessing you don't expect me  
to be a doctor when I grow up?

PHOTO CREDIT: BEST PHOTO STUDIO/SHUTTERSTOCK IMAGE #101868868  
THE VIEWS REPRESENTED HERE ARE NOT NECESSARILY  
REPRESENTATIVE OF THE MODEL PICTURED.

STOPTHEBEAUTYMADNESS.COM

That awkward  
moment when  
you try to  
decide if I'm  
pretty.

PHOTO CREDIT: JWBLINN/SHUTTERSTOCK IMAGE #2014326  
THE VIEWS REPRESENTED HERE ARE NOT NECESSARILY  
REPRESENTATIVE OF THE MODEL PICTURED.

#stopthe  
BEAUTY  
madness

PHOTO CREDIT: AMMENTORP PHOTOGRAPHY/  
SHUTTERSTOCK IMAGE #1866457  
THE VIEWS REPRESENTED HERE ARE NOT NECESSARILY  
REPRESENTATIVE OF THE MODEL PICTURED.

#stopthe  
BEAUTY  
madness

STOPTHEBEAUTYMADNESS.COM  
PHOTOS: ROBIN RICE

Not a man.  
Not a beast.  
Not a freak.  
Not trying to  
prove something.  
Just making a  
choice.

Voices (2017)

Os anúncios são bastante atuais e a quantidade é significativa para que, de fato haja uma progressão das análises e discussões orais. Findados os anúncios, há ainda uma atividade de *After Speaking*, onde os alunos devem, novamente, integrar as informações obtidas a partir da discussão oral com a habilidade da leitura e responder a algumas perguntas, mas não há instrução acerca de responde-las por escrito ou oralmente.

**Figura 7.**Atividade “*After Speaking*”

## After speaking

- 6** Choose three of the problems tackled in the campaign and discuss how similar/different they are to/from the ones you find in the society. How do you feel about them? Do you agree with them? Do you conform to the patterns? Do you do anything to reinforce or reject this way of thinking?

Respostas pessoais.

### Discuss

- › What effects can campaigns like the ones discussed in this section have on our society?
- › Are campaigns enough to change people’s mind and solve the problems teens face with social stress?
- › Why do you think beauty campaigns are aimed mostly at women?
- › How much do you let the media influence the way you look and behave?
- › Do you think there should be laws prohibiting so many beauty-related ads? Why?
- › How bad is this quest for beauty for the different dimensions of a person’s health?
- › What is your beauty ideal for yourself?
- › Do you try to live up to any beauty ideal? Which one(s)? Why?
- › Are you happy with yourself?
- › Is there anything you would like to change in your body? How would this change impact on your life?
- › Have you ever felt discriminated against just because you tried to be yourself?
- › What can you do to feel good about yourself? Who could help if anyone needed to learn how to do that?

Voices (2017)

#### 4.7. Voices: Unidade 3

Há, nesta unidade, o mesmo padrão de organização da anterior, onde se iniciam as atividades de competência oral com um exercício de *Before Speaking* acerca da temática da identidade cultural dos brasileiros, há espaço para um debate e, desta vez, há dados em uma tabela para servir de subsídio à discussão, em seguida, o livro propõe a utilização das informações obtidas de outra atividade envolvendo o áudio do CD, para completar esta atividade.

Figura 8. Atividade “*Before Speaking*”

**ORAL LITERACY** *Conducting a survey: Brazilian cultural identities from within*

Professor/a, para ajudar os/as estudantes a chegar a uma resposta, recomenda-se perguntar se, em geral, brasileiros/as preferem se identificar como “brancos/as”, “negros/as”, “pardos/as”, “amarelos/as” ou “vermelhos/as” ou sinalizar pertencimento a um grupo étnico específico (ex.: afrodescendente, lusodescendente, italodescendente, nissei, indígena etc.).

**Before speaking** Ao investigar possíveis razões para tal, pode-se perguntar até que ponto esses diferentes grupos procuram manter vivos símbolos culturais de seus ancestrais que lhes sejam significativos (língua, religião, ritos etc.). É possível que aqueles/aqueles para quem a maior parte desses elementos culturais já tenha se perdido se vejam mais como brasileiros/as (e menos como teutodscendentes, nipodscendentes etc.) e marquem como relevantes outros aspectos que consideram significativos (ex.: cor da pele, “raça”). Para outros/as (como os/as indígenas), que lutam para manter sua língua e tradições vivas, é possível que prevaleça a identidade étnica.

1 **In your opinion, do Brazilians prefer to identify themselves by the color of their skin or their ethnical origins? Why?** Respostas pessoais.

2 **The Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) conducts a national survey every ten years to collect information about the country’s population. Look at some results from the 2010 Census and answer the questions in your notebook.**

Ciências Humanas  
Matemática

Voices (2017)

Figura 9. Atividade

**Tabela 1.2.1 – População residente, por cor ou raça, segundo o sexo, a situação do domicílio e os grupos de idade – Brasil – 2010**

(continua)

Sexo, situação do domicílio e grupos de idade	População residente						
	Total	Cor ou raça					
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
<b>Total</b>	<b>190 755 799</b>	<b>90 621 281</b>	<b>14 351 162</b>	<b>2 105 353</b>	<b>82 820 452</b>	<b>821 501</b>	<b>36 051</b>

Available at <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Accessed on September 17, 2015.

Respostas pessoais. Professor/a, recomenda-se chamar a atenção dos/as estudantes para os critérios de identificação populacional usados pelo IBGE, baseados em cor/raça, à exceção dos indígenas (marcação étnica). Neste último caso, o Censo permite ainda a especificação da

a How similar/different are the opinions you expressed in activity 2 and the criteria of identification used by IBGE? *etnia e da língua local no preenchimento do questionário.*

b Examining the number of people under each category, what can you conclude about the majority of the Brazilian population? *Professor/a, de acordo com o Censo 2010, a população preta e parda (97.171.614 pessoas) do Brasil constitui maioria, sendo mais numerosa que a população branca (90.621.281 pessoas).*

**3 Go to activity 3 on page 101 in the “Audio literacy” section. Identify the expressions students used to signal their identity and copy them in your notebook.**

Respostas possíveis: “I identify (more) with...”, “I am, to my knowledge, ...”, “I feel inclined to say...”, “I feel that pressure to identify myself with...”.

“I'd consider myself...”

Voices (2017)

É importante salientar que o livro *Voices* também traz outra seção chamada *Audio literacy*, que aborda a compreensão oral, entretanto, para manter a dimensão esperada desta pesquisa, escolhemos analisar apenas a seção em que julgamos haver o estudo da dicotomia compreensão-produção oral, mais presente, portanto na seção *Oral literacy*. Ainda assim, reconhece-se que há maior quantidade de subsidio para o estudo da habilidade de *listening* nesta obra, além do analisado.

Finalmente, na atividade de produção oral, há outra variedade de gênero textual a ser estudado, a entrevista, a qual deve ser produzida pelos discentes com o norteamento do quadro fornecido no livro. Após a realização das entrevistas, há a atividade de pós-produção oral, na qual se propõe escrever os dados obtidos nas entrevistas, construindo um quadro estatístico da sala de aula.

Figura 10. Atividades *Speaking* e *After Speaking*

**Speaking** → Professor/a, no que diz respeito à identidade racial (como construto sócio-histórico), vale lembrar os/as estudantes das características fenotípicas que estão associadas ao conceito, sobretudo à cor da pele. Já em relação à identidade étnica, recomenda-se estimulá-los/as a narrar suas origens culturais.

**4** Copy the chart in your notebook. Then walk around the classroom and interview your classmates, taking notes about how they identify themselves in terms of race and ethnicity.  
Respostas pessoais.

	How do you define your racial identity?	How do you define your ethnic identity?	Reasons
Student 1			
Student 2			
Student 3			

**After speaking**

**5** Based on the results from the interview you conducted in your classroom, complete the chart in your notebook. Respostas pessoais.

My classroom population – year:

Total	Skin color/Race						
	White	Black	Yellow	Brown	Indigenous	Other	No declaration

Voices (2017)

Figura 11. Atividade

6 To what extent does your classroom population reflect the national reality portrayed by the IBGE 2010 Census? Compare your results to the information in activity 2. *Respostas pessoais.*

Professor/a, recomenda-se estimular uma reflexão a respeito da baixa representatividade de cidadãos/cidadãs pretos/as e pardos/as em cargos e posições de poder, sobretudo quando comparados/as aos/as brancos/as, o que permite caracterizá-los/as como minorias sociais.

7 Do you know what "minority group" refers to? Read the definition and discuss the questions with your classmates.

The screenshot shows the Wikipedia article for "Minority group". The article title is "Minority group" and it is from Wikipedia, the free encyclopedia. The article text defines a minority group as a category of people differentiated from the social majority, based on characteristics like ethnicity, race, religion, caste, gender, wealth, health, or sexual orientation. A notice box indicates that the article has multiple issues: it needs additional citations for verification (dated March 2013) and provides insufficient context for those unfamiliar with the subject (dated April 2015). The article is available at [http://en.wikipedia.org/wiki/Minority\\_group](http://en.wikipedia.org/wiki/Minority_group) and was accessed on October 20, 2015.

Annotations in Portuguese are present:
 

- At the top: "Professor/a, em geral, os grupos que fogem do padrão normativo e dominante em dada sociedade – a exemplo do 'homem branco, heterossexual, cristão, de classe média/alta, sem deficiência física, mental e intelectual' – constituem, em diferentes medidas, grupos minoritários. Dessa forma, os/as indígenas também estão à margem dos setores dominantes, tal como as mulheres, os/as homossexuais, transexuais e transgêneros, os/as mais pobres, moradores/moradoras de periferias, deficientes físicos/as, mentais e intelectuais, praticantes de religiões não cristãs, principalmente as de matrizes africanas etc."
- On the left sidebar, a blue line connects the "Main page" link to the first question (6).

Below the screenshot, three questions are listed:

- Despite being a numerical majority, is it possible to say that black and brown populations in Brazil still constitute a minority group in social terms? Why?
- What other groups could be considered social minorities?
- Are there any social/political efforts devoted to empowering such minorities? Which ones?

Voices (2017)

Nessa secção, portanto, houve a variação de gêneros textuais exercitados em relação a unidade anterior, a aluno trabalhou tanto interpretação quanto produção de tabelas, na modalidade escrita, porém, através dos dados obtidos a partir da compreensão e da produção oral, assim houve também a integração de habilidades linguísticas de modo que, se promove,

de fato, o ensino-aprendizagem da língua estrangeira em distintas esferas linguísticas e pragmáticas para que se possa promover o exercício da cidadania.

E de modo geral, alinhada a essa conclusão, destacamos a perspectiva do PNLD (2018) que afirma que “As atividades propostas pela obra contemplam uma variedade de gêneros textuais, tanto escritos quanto orais, o que favorece que o estudante se posicione acerca dos temas tratados e interaja significativamente com seus pares”. Tais gêneros e tipologias, por outro lado não foram explicitamente discutidos pelo material, entretanto, se ofereceu condições para que o aluno lide com uma variedade de (con)textos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum livro didático analisado é adequado ou inadequado para todas as situações de ensino-aprendizagem de língua inglesa, levamos em consideração a subjetividade do indivíduo e a necessidade de adaptação do material e abordagem de ensino para atender a demanda de cada situação de ensino distinta. Logo, ambas as obras, cada uma com suas peculiaridades, necessitam da devida habilidade do professor – em maior ou menor grau – de mobilizar esses subsídios de maneira mais integral, preenchendo as necessidades e adaptando as diferenças das propostas para com a realidade a se trabalhar.

Entretanto, do ponto de vista desta análise quanto à oralidade, é possível identificar uma supressão do exercício da competência oral na LE na obra *Upgrade*, enquanto, na obra *Voices*, houve um maior equilíbrio entre as propostas de capacitação nas quatro habilidades linguísticas, sem negligenciar a oralidade em detrimento da leitura-escrita. É, detectada, na obra *Upgrade*, a integração das habilidades orais às escritas, o que parece desprivilegiar, por outro lado, a aquisição da competência oral, já que o espaço dado ao exercício da oralidade sozinha ou integrada, é extremamente reduzido. O livro *Voices* proporciona maior autonomia para o aluno realizar as atividades propostas já que, é mais organizado e elucidativo em sua estrutura e enunciados as atividades analisadas.

Quanto a variabilidade de gêneros textuais nas atividades de competência oral, é necessário que o professor atente para isso, pois, se o livro didático eleito não oferecer tal diversidade - o que ainda ocorre bastante, apesar de tantas pesquisas realizadas acerca de gêneros atualmente - é possível que não se supra as necessidades do aluno de se desenvolver na língua para interagir em contexto diversos, afinal, esses contextos diversos, produzem gêneros diversos como postula Bakhtin (1997), pois não basta proporcionar ao aprendiz oportunidades de interação com os colegas, mas também a capacidade de interagir em contextos mais formais da esfera social, que demandam preparação, Soares (1999).

De modo geral, é possível interpretar-se que da obra mais antiga para a mais recente recomendada pelo PNLD, houve uma progressão das propostas de atividades de competência oral. Possivelmente, isso mostre uma atual tendência, de determinadas políticas públicas, de

amenizar o *déficit* entre as habilidades orais e escritas no ensino de LI brasileiro no passar dos anos. Dessa forma, retomamos a situação discutida por Marcuschi (2001), onde:

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas da fala e escrita. (MARCUSCHI, 2001, p .24).

E sugerimos a esse respeito que, parece ser um bom caminho para começar a resolver o problema discutido que, quanto aos materiais didáticos, se estude maneiras de inserir em maior escala as atividades que desenvolvem a competência oral, oferecendo para isso, cursos de capacitação oral aos professores, para assim, entregar às escolas brasileiras material, relativamente, mais apropriado para tal propósito e professores melhor instrumentalizados para promover tamanha mudança de cenário.

A recomendação para as pesquisas subsequentes é no sentido de expandir a quantidade de livros da coleção analisada e ainda, levar a análise para a prática de sala de aula, já que, como reconhecido desde o início deste trabalho, o livro didático é uma ferramenta que pode ajudar ou limitar o trabalho do profissional educador, dependendo de sua abordagem, escolhas metodológicas, capacidade de adaptação ao contexto, formação, etc.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bakhtin, M. (1952/1997). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

BYGATE, M. **Units of Oral Expression and Language Learning in Small Group Interaction**. In: *Applied Linguistics*, v. 9, n.1, pp.59-82. Oxford: Oxford University Press, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília. 1998

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna**. – ensino médio. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos. PNLD 2018: inglês – guia de livros didáticos – ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017

BYGATE, M. **Speaking**. In: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp.14-20. Ed. Carter, R. & Nunan, D. Chapter 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et alli* (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora VOZES, 2012.

DIAS, A. M. I. Reflexões sobre oralidade. In: **Estúdio da Linguagem: atividades lúdico -pedagógicas como estratégias de ensino**. Fortaleza: Peter Rohl ed e comunicação, 2011, p.18-19.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MARCUSCHI, L. A. \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais no Ensino de Língua.** In: \_\_\_\_ Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

\_\_\_\_\_. **Second Language Teaching and Learning.** Boston Heinle & Heinle publishers, 1999.

\_\_\_\_\_, **Practical English Language Teaching,** McGraw-Hill, New York, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **Ilusão, aquisição ou participação.** In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, p. 33-46. 2011

PALMEIRA, Moacir. “**Emprego e mudança sócio-econômica no Nordeste**” em Anuário antropológico 76. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. **Por uma lingüística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial.

RICHARDS, J.C. *Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Rodrigues, R. H. (2005). **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem** : a abordagem de Bakhtin. In Meurer, J. L., Bonini, A. & Motta-roth, D.

(orgs) **Gêneros: teorias, métodos, debates** 152-183. São Paulo: Parábola Editorial.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, R. A. de. (2011). **A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação.** In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, p. 133-146.

TILIO, R. (organizador). **Voices Plus**. Componente curricular: Língua estrangeira moderna – Inglês. Ed. Rihmond. São Paulo – SP. 2017

UPGRADE. Obra coletiva concebida pela Richmond educação. Ed. Gisele Aga.- São Paulo – SP. 2010