

OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
GÉNEROS ORALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS
ORAL GENRES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Mariana da Silva SANTOS¹
Naudir Ney Carvalho da SILVA²
Regina BARUKI-FONSECA³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o trabalho com o gênero oral no ensino de Língua Estrangeira (LE), em comparação com o ensino de Língua Materna (LM), através da leitura e revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a) e artigos relacionados (BOTLER; SUASSUNA, 2015; ALVEZ, S.d.). Essa proposição foi feita em razão da explícita defasagem do ensino de língua inglesa dentro das escolas regulares, em especial, pelo fato da ausência de atividades focadas na compreensão oral e exercício da língua falada. Em decorrência desses fatores, juntamente com a discussão teórica, realizamos uma proposta de planejamento de aula tendo como base o gênero *storytelling*, compreendendo as vantagens da abordagem de histórias orais dentro da educação de idioma estrangeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Gêneros orais. Storytelling. Ensino Fundamental anos finais.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir el trabajo con el género oral en la enseñanza de la Lengua Extranjera (FL), en comparación con la enseñanza de la Lengua Materna (LM), a través de la lectura y revisión de los Parámetros Curriculares Nacionales (1998a) y artículos relacionados (BOTLER; SUASSUNA, 2015; ALVEZ, S.d.). Esta propuesta se hizo debido al rezago explícito en la enseñanza del idioma inglés dentro de las escuelas regulares, en particular, debido a la falta de actividades enfocadas en la comprensión oral y el ejercicio de la lengua hablada. Como resultado de estos factores, junto con la discusión teórica, realizamos una propuesta de planificación de clases basada en el género narrativo, entendiendo las ventajas del enfoque de historias orales dentro de la educación de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lengua inglesa. Gêneros orales. Cuentacuentos. Escuela primaria - últimos años.

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Doutoranda. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9882-028X>. E-mail: marianassantos687@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Graduação em Letras - Português e Inglês. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0607-7984>. E-mail: newnncs@hotmail.com

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Docente do Curso de Letras. Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9403-783X>. E-mail: regina.baruki@ufms.br

ABSTRACT: *This article aims to discuss the work with the oral genre in the teaching of Foreign Language (FL), in comparison with the teaching of Mother Language (LM), through the reading and review of the National Curriculum Parameters (1998a) and related articles (BOTLER; SUASSUNA, 2015; ALVEZ, S.d.). This proposition was made due to the explicit lag in English language teaching within regular schools, in particular, due to the lack of activities focused on oral comprehension and the exercise of the spoken language. As a result of these factors, together with the theoretical discussion, we made a proposal for class planning based on the storytelling genre, understanding the advantages of the oral histories approach within foreign language education.*

KEYWORDS: *English Language Teaching. Oral genres. Storytelling. Elementary School – final years.*

Introdução

Desde o século XVI, constata-se, em documentos históricos, a existência do Ensino de Língua Estrangeira (E.L.E) no Brasil, com a propagação da Língua Portuguesa (L.P.) entre nativos da nova colônia, pelos missionários, como meio de comunicação, catequização e domínio. Por vários séculos seguintes, os jesuítas continuaram responsáveis pelo modelo de educação, não apenas da L.P., como de outras línguas, a princípio as clássicas, latim e grego, para posteriormente incrementar as modernas: o inglês, o francês, o alemão e o italiano.

Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. As outras, incluindo o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos (FRANCA, 1952). Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. (LEFFA, 1999, p. 3-4).

A metodologia utilizada para ambas as categorias – línguas clássicas e modernas, no entanto, não se diferenciava, por predominar a tradução e a análise gramatical. A partir da Primeira República, iniciada durante a última década do século XIX, o grego deixou a grade curricular e o E.L.E decaiu, com a redução da sua carga horária em 50% e a aprendizagem de línguas, como o italiano, transformou-se em facultativa (LEFFA, 1999). A reviravolta a favor do E.L.E apenas ocorreria nos anos 1930, quando, pela primeira vez, o governo modificaria a metodologia arcaica para o método direto, até então considerado mais eficiente por muitos especialistas. O método enfatizava a importância do desenvolvimento das habilidades de

leitura, audição, fala e escrita em outra língua. Entretanto, segundo relatos reunidos, boa parte da proposta não conseguiu alcançar as salas de aula em geral (LEFFA, 1999).

Nos anos seguintes, com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) dos anos 1960 e 1970, mais uma vez o E.L.E entrou em derrocada, tendo suas horas de dedicação voltadas para uma educação mais profissionalizante ou, em outras palavras, tecnicista. Apenas durante os anos 1990, com a nova LDB, o E.L.E passou a ganhar nova relevância, com a postulação da obrigatoriedade de, pelo menos, uma matéria de L.E. no Ensino Médio, mas sem a regulamentação de uma única metodologia. Além disso, devido à globalização e às tentativas de internalização das instituições de ensino, em especial de grau superior, observou-se novamente, nos últimos anos, a alavancada do E.L.E, mais especificamente da Língua Inglesa, em razão do domínio estadunidense, tanto econômico quanto cultural, em todo o globo.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1990, trouxe, como novidade, a adoção de uma aprendizagem baseada em um viés sociointeracionista, assim como o próprio conceito de língua em que se ancorava. Em outras palavras:

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. [...]

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente (BRASIL, 1998a, p. 15).

Essas importantes mudanças reverberaram nos documentos subsequentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Apesar de todas as propostas já implementadas, muitos dos responsáveis que buscam garantir aos jovens fluência em uma língua estrangeira recorrem a instituições privadas especializadas. Em outras palavras, tanto a escola particular regular quanto a escola pública parecem ainda carecer de maiores progressos para sanar essa necessidade.

O domínio que os discentes regularmente detêm, ao final de seus anos escolares, usualmente se limita à capacidade de leitura em outra língua, com a oralidade bastante comprometida, inclusive do vocabulário considerado básico. Em face dessa problemática, este artigo busca investigar como os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem o trabalho do ensino de Língua Estrangeira no terceiro e quarto ciclo (1998a), tendo em vista a sua pontual

influência sobre os docentes em atuação. A justificativa à restrição da análise desses textos oficiais reside no fato de que os documentos publicados após os Parâmetros não trazem propostas pontuais para uma mudança significativa do ensino, até a formulação da Base Nacional Comum Curricular (2017), que não integra o *corpus* da pesquisa, por ainda estar em processo de implementação.

A escolha por não abarcar também outras séries, senão aquelas constituintes do Ensino Fundamental II (E.F. II), liga-se ao fato de que o primeiro e o segundo ciclos não têm a obrigatoriedade da implementação da disciplina de L.E. No Ensino Médio, adota-se um modelo parecido com aquele sugerido para a E.F. II

Este artigo busca, ainda, analisar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, através de gêneros orais, tendo em vista a problemática supracitada e propor, como contribuição, um protótipo de aula, voltado para essa habilidade.

Ensino de Língua Estrangeira pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos

Os processos de democratização e universalização escolar ocorridos enfaticamente a partir da segunda metade do século XX, no Brasil, exigiu do governo aparatos necessários para a sua efetuação, tendo em vista de que, até então, o ensino, inclusive o público, se destinava às pessoas de classe média e classe média alta, restringindo-se ainda, muitas vezes, às pessoas dos centros urbanos dos estados litorâneos. Assim sendo, pode-se deduzir que muito havia de ser modificado, para abarcar toda a nova gama de estudantes que passavam a ser acolhidos pelas instituições.

Além do perfil do novo público, a educação brasileira também enfrentava o desafio de se adequar às exigências para a formação do cidadão contemporâneo, um sujeito que deveria não apenas mais ser alfabetizado, mas também letrado. Segundo o conceito proposto por Kleiman⁴(1995, p. 18), o letramento seria um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O indivíduo letrado seria, portanto, capaz de atuar adequadamente nos espaços em que se exige a interação com a escrita.

⁴ Embora os documentos não tragam uma definição de letramento, o que seria importante, pois ainda é um conceito relativamente recente e, no Brasil, pesquisadores de renome ainda o abordam tendo em mente noções distintas, a definição de Kleiman foi citada porque o próprio documento traz, em suas referências, livros da autora.

A revolução digital e a busca por profissionais cada vez mais especializados, além dos fatores citados anteriormente, transformaram os conteúdos tradicionais e a maneira que eram ensinados em anacrônicos.

Diante de tal desafio, os Parâmetros Curriculares Nacionais, homologados em 1998, tinham a finalidade de rebater as críticas contra o ensino ultrapassado que ainda se perpetuava na educação brasileira e propor um modelo de ensino alinhado ao seu objetivo principal: “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a).

Paralelamente, o Ensino de Língua Estrangeira, de acordo com essa proposição, como forma de auxiliar na formação desse cidadão, restringia-se à estimulação de uma única habilidade em língua estrangeira – a leitura, excluindo a audição, a fala e a escrita, geralmente consideradas fundamentais para a aquisição de uma língua.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso.

Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem (BRASIL, 1998a, p. 19-20).

Entre os conceitos em que o documento se baseia para a formulação das propostas de ensino, encontra-se o de língua, sob uma perspectiva sociointeracionista, implicando que os interlocutores de um processo de comunicação são influenciados por elementos extradiscursivos (tal como o *status* social do falante) e intradiscursivos (conhecimento gramatical da língua), durante o processo de criação de sentido.

Segundo esse raciocínio, entende-se a perspectiva defendida, de que “o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira.” (BRASIL, 1998a, p. 15). Contudo, vale mencionar que, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998b), seguindo também a visão sociointeracionista de língua, trazem claras influências dos estudos bakhtinianos e, assim sendo, os gêneros discursivos não são apenas mencionados, como conceituados, caracterizados e elencados, para que mais facilmente possam ser selecionados pelos docentes, de acordo com suas características e o objetivo que o

profissional pretende alcançar em sua aula. Embora, em suas referências, os PCNs de Língua Estrangeira (1998a) também contenham a obra de Bakhtin e, de forma semelhante, o enfoque seja em exercícios envolvendo textos, de preferência com a preservação do seu caráter social, ainda assim nem mesmo a palavra ‘gênero’ é citada.

A gramática, nesse modelo de educação, é descentralizada, e torna-se apenas mais um instrumento de reflexão e entendimento da própria língua, superando seu papel dominador conforme o ensino tradicional e arcaico. De forma semelhante, o papel da leitura também é reformulado:

A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social (BRASIL, 1998a, p. 93).

A variação linguística, um dos temas polêmicos, principalmente nos PCNs de Língua Portuguesa (1998b), em que críticos diziam ser um meio ‘errado’ de ensinar gramática aos discentes, tratava-se, conforme sua proposta inicial, da utilização do conhecimento linguístico local e prévio dos estudantes para a construção de exercícios linguísticos. Com esse escopo, a variação linguística é também reconhecida na nova proposta de ensino de Língua Estrangeira, como relevante aparato para a ponderação crítica sobre o sistema linguístico e seus diversos aspectos.

A questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta. Aqui não é suficiente mostrar a relação entre grupos sociais diferentes (regionais, de classe social, profissionais, de gênero etc.) e suas realizações linguísticas; é necessário também indicar que as variações linguísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais (BRASIL, 1998a, p. 47).

Essas inovações e preocupações em favor de uma aprendizagem profícua não evitaram uma defasagem no trabalho com a oralidade e as demais habilidades, senão a leitura, entendendo que o aluno brasileiro não necessitaria desenvolvê-las para se tornar proficiente na língua e nem mesmo para qualquer situação que requisite tal conhecimento. Retomando o objetivo deste artigo, que se restringe a interpelar sobre a relevância da oralidade na aquisição de uma língua estrangeira, é válida a exposição do seguinte excerto, que justifica o enfoque na leitura no ensino de L.E. e torna opcionais os exercícios relacionados à prática oral.

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. [...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibulares e admissão a curso de pós-graduação) requerem o domínio de habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998a, p. 20).

Destarte, deduz-se que os autores dos PCNs de Língua Estrangeira assumem a visão de que a maioria dos cidadãos entra em contato com outras línguas por meio da leitura e de que parte significativa dos brasileiros não necessita do desenvolvimento de escrita, audição e fala em um idioma estrangeiro. Considerando essas articulações como pressupostos, propõem um ensino limitado ao ensejo de exercícios de leitura. Essa restrição pré-determinada, como é de se esperar, provoca explícitos prejuízos no domínio fluente de qualquer idioma, o que confirma a justificativa da proposição desta pesquisa, ao ressaltar o trabalho com a oralidade, por ser essa umas habilidades menos estimuladas em salas de aula do Ensino Básico na disciplina de L.E.

A relevância do trabalho com a oralidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), seguindo as Leis de Diretrizes e Bases (1996), não restringem o ensino de língua estrangeira à língua inglesa, pois abrange qualquer uma considerada relevante, a ser selecionada de acordo com a necessidade idiossincrática de cada instituição escolar.

Este artigo, diante da massiva universalização do inglês – de tal forma que a Base Nacional Comum Curricular (2017) propõe o ensino exclusivo dessa língua –, restringe ao seu estudo os aspectos relevantes a serem considerados no ensino desse sistema linguístico em salas de aulas brasileiras. Nesse cenário, a *fala* destaca-se, como postulam McDonough & Shaw:

Com o recente crescimento do inglês como língua internacional de comunicação, há claramente uma necessidade para muitos alunos de falar e interagir em uma multiplicidade de situações através da linguagem, seja para viagens ao estrangeiro, negócios ou outros motivos profissionais. Em muitos contextos, falar é muitas vezes a habilidade sobre a qual uma pessoa é julgada "pela aparência". Em outras palavras, as pessoas muitas vezes podem formar juízos sobre a nossa competência linguística pelo nosso

falar, ao invés de qualquer uma das outras competências linguísticas. (MCDONOUGH; SHAW, apud ALVES, 2015)

Essa parece ser a habilidade mais reconhecida quando a legitimidade da fluência de um indivíduo é colocada em prova. Além disso, o conhecimento de uma língua, por não se restringir ao entendimento das suas leis gramaticais, exige, do seu falante, a compreensão e o processamento de informações através dela (ALVES, 2015), tornando-se imprescindível a capacidade de cognição auditiva e articulação responsiva. Harmer (2001) reitera que a competência linguística-comunicativa apenas é alcançada quando o falante domina elementos da comunicação discursiva, tais como: *connected speech*, *expressive devices*; *lexis and grammar*; *negotiation language*. Tanto é sua importância que reconhecidamente há um número relevante de pessoas que recorrem a cursos de língua privados, com a intenção de aprendizagem da *fala* em língua inglesa.

Na sala da aula da escola regular é essencial que o professor encontre maneiras de prover o engajamento de todos em situações comunicativas, como Alves (2015) assevera: “O estímulo à interação e à exposição das opiniões de cada aprendiz desde o início da aprendizagem revela-se como fator crucial para que o sucesso na produção oral seja alcançado.”

No Brasil, o entrave para a execução e o desenvolvimento de atividades orais no ensino de L.E está relacionado, entre vários fatores, à desigualdade, à falta de incentivo a programas educacionais de formação de professores para saberem lidar e inserir o aluno efetivamente no trabalho com a oralidade, à utilização de materiais ineficientes, à existência de salas numerosas (ALVES, 2015). Em resumo, há o reconhecimento do uso efetivo da oralidade como parte integrante da competência linguística, mas alguns aspectos tornam-se obstáculos para a sua integração na educação brasileira.

Como já mencionado, embora nos PCNs de L.E. não haja menção do termo gênero, tanto o ensino projetado da Língua Portuguesa quanto Estrangeira, pelos documentos oficiais brasileiros, são permeados pelos estudos bakhtinianos, tanto que, a partir da página 95 do PCNs de L.E. há “orientações didáticas para o ensino da compreensão oral” que se estendem à produção oral, através de gêneros discursivos:

Exemplo 2

Meta: captar informações específicas.

Fase: compreensão oral.

Atividade: a partir de uma gravação, preencher, por exemplo, uma ficha de informações sobre determinado assunto.

Atividade: após ouvir uma mensagem em uma secretária

eletrônica, preencher uma folha de um bloco de recados para que um amigo receba as informações de que necessita.

Exemplo 3

Meta: desenvolver condições para que os alunos percebam as possibilidades diferentes de padrões entonacionais: pergunta, afirmação e exclamação.

Fase: compreensão oral.

Atividade: preencher um quadro indicando quais falas de um diálogo gravado são perguntas, afirmativas ou exclamações (BRASIL, 1998a, p. 95-96)

Tal alegação é feita tendo em vista o seguinte conceito de gênero:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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. 279)

Além disso, em concordância com o pensamento de que a língua se aprende não por dicionários nem gramáticas, mas por enunciados concretos, pela interação dialógica, pois “falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas” (BAKHTIN, 1997, p. 301-302), este artigo defende a ideia da eficácia do trabalho com o gênero discursivo em sala de aula. Diante disso, na próxima seção, a sugestão de aula baseia-se na escolha de um conto de fadas para a execução de atividades ligadas à oralidade, crendo na produtividade gerada a partir da utilização de um gênero de grande circulação e de conhecimento dos discentes, para garantir uma aula em que há engajamento e um bom desenvolvimento das suas habilidades.

Proposta de aula – storytelling

Entre as várias metodologias de trabalho com a oralidade, o enfoque foi dado à *storytelling*, que vem ganhando destaque e é um instrumento recorrente no processo bem-sucedido de ensino e aprendizagem de crianças e jovens. A tradição de contar histórias é adotada para a propagação de conhecimento na educação formal. Embora se trate de uma prática usual desde os primórdios da humanidade, com a invenção da escrita e modernização

pela tecnologia, o mundo grafocêntrico tornou essa modalidade menos prestigiada. No entanto, seu resgate tem sido efetivo. Estudos tanto na área da educação quanto em outras, inclusive das ciências exatas, têm se valido da metodologia para o repasse de conhecimento gerado, inclusive na condução de pesquisas.

O *storytelling* serve como uma ferramenta de ensino cujo intuito é contextualizar a língua e o vocabulário em um universo de ludicidade. Pode ser aplicado tanto para apresentar vocabulário novo quanto para trazer ao educando uma perspectiva de como utilizar a estrutura gramatical da língua inglesa em um contexto narrativo. Propõe-se, aqui, que as histórias sejam de um cânone cultural adequado à língua – ou seja, contos folclóricos ingleses, americanos e irlandeses – e ao período de ensino – com contos que podem refletir a época de feriados tradicionais, tais como o *Halloween*, o *St. Patrick's Day* e o *Thanksgiving*.

Inicialmente deve-se gerar, no aluno, o interesse pela leitura e estabelecer com ele uma conexão com a história. O professor deve estabelecer um ambiente na qual o aluno possa se investir, mudar a entonação e a voz, utilizar de estratégias visuais, para que seja não apenas um momento de contemplação, mas de entretenimento. Caso o texto inclua falas, pode-se atribuir a alguns alunos a função de interpretar os personagens durante a leitura.

Durante a preparação das atividades, a escolha do texto é um momento de crucial significado. Com o conhecimento do público-alvo e a seleção adequada, o docente deve proceder à prática da leitura, fazendo anotações e marcas de ênfase, para saber quais elementos gramaticais serão trabalhados durante a aula e prever a reação dos alunos perante a atividade. É uma etapa imprescindível, para que os discentes não sejam apenas receptores passivos, o que resultaria em uma proposta ineficaz.

Dentro do ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, a *storytelling* pode ser uma resposta para o professor que procura cumprir com seus objetivos por intermédio do engajamento dos seus alunos, ao lançar mão de histórias conhecidas do seu público.

Como exemplo, entre os vários planos de aulas disponíveis relacionados à *storytelling*, um texto publicado no site da *British Council* foi selecionado para compor essa proposta. Pode ser acessado pelo seguinte link: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/little-red-riding-hood>

A execução dos recursos que o site disponibiliza, de forma simplificada, poderia decorrer da seguinte maneira: apresentação do vocabulário em inglês, no caso, relacionado ao conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, como o nome dos personagens, substantivos e adjetivos relevantes; contação da história; atividade lúdica, como *memory game*, com o

vocabulário previamente ensinado; e, por fim, leitura em conjunto do conto *Little Red Riding Hood*.

Para fomentar o interesse dos alunos, especialmente os que se encontram nos primeiros anos do E.F.II, podem-se utilizar algumas ferramentas pedagógicas para incrementar a experiência em classe. Fantoques, por exemplo, podem ser manejados – e sua confecção pode ser parte da atividade pedagógica. Outro elemento interessante são os *flashcards* que contenham ilustrações do vocabulário apresentado pela história, ou até mesmo que mostrem trechos específicos narrados pelo professor. Esse material também pode ser confeccionado em conjunto, em sala de aula, com a devida preparação.

Outros recursos a serem vinculados à *storytelling* são: atividades com músicas, confecção ou uso de fantasias, pinturas de dedo e dinâmicas que se relacionem à história a ser contada – como adaptações de brincadeiras como *tag*, *touch and go*, ou *hide and seek*. Encenações devem ser encorajadas para que os alunos estabeleçam uma conexão com a experiência proporcionada pelo educador, advinda da criatividade e da experimentação.

Vídeos também podem ser utilizados, de preferências animações disponíveis de forma gratuita, para que os alunos tenham a oportunidade de interagir não somente com as palavras, mas também com o recurso audiovisual. Apresentações de curta duração podem ser trabalhadas como uma pequena atividade de cinema.

Para reforçar a gramática, o quadro em sala de aula é uma estratégia visual para que os alunos reconheçam as estruturas utilizadas no texto. Todavia, para que eles assimilem a leitura e a escrita, é fundamental que se associem atividades complementares relacionadas ao texto. O uso da paráfrase, para que os alunos reescrevam a história, recorrendo à memória e a algumas palavras dadas, além de atividades em que se completam lacunas, podem estimular o reconhecimento e a aplicação do léxico usado no texto.

Atividades de cunho artístico, como a ilustração de partes da história, também podem ser encorajadoras, para que o aluno continue imerso no universo proposto pela narrativa. O diálogo sobre os temas apresentados durante a história – ou sua moral, caso se trate de uma fábula – pode ser uma estratégia válida para se trabalhar a fala, principalmente com o enfoque na criação de frases inéditas, com base no ponto gramatical reforçado.

Considerações finais

A revisão bibliográfica evidenciou a necessidade da integração oral, em especial no processo de ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira, devido à relevância dessa modalidade para o desenvolvimento de uma articulação bem-sucedida do indivíduo entre os diversos discursos em que ele se insere. Sob essa perspectiva, a *storytelling* pode ser um instrumento a ser utilizado pelo docente para o alcance de um ensino profícuo.

As dinâmicas têm o potencial de propiciar ao educando um ensino mais instigante e mais focado na interação e na interpretação da língua, em um contexto estabelecido pelo educador, podendo servir como base para que se trabalhem os aspectos inerentes ao ensino da língua.

Assim, por meio da análise de algumas possibilidades de exploração e interação oral da *storytelling* em sala de aula, com a perspectiva direcionada ao preparo e à aplicação de conteúdos, este texto espera ter contribuído para as ações docentes no processo de ensino e de aprendizagem significativa de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. F. Oralidade e Ensino de Língua Estrangeira. *In*: CAIVA, L.; FREITAS, M.; ALVES, E. F. (org.). **Formação inicial de professores: Habilidades linguísticas - comunicativas e inglês como língua franca**. Maringá, PR: Eduem, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. *In*: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2021

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. New York: Longman, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Como referenciar este artigo

SANTOS, M.; SILVA, N. N. C.; BARUKI-FONSECA, R. Os gêneros orais no ensino de língua estrangeira. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, e022047, jan./dez. 2022. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v8i00.15448

Submetido em: 20/12/2021

Revisões requeridas em: 31/01/2022

Aprovado em: 24/02/2022

Publicado em: 30/03/2022