

## Desmistificando o inglês falado em sala de aula: uma intervenção no *campus* Conselheiro Lafaiete do IFMG

Melissa Cristina Silva de Sá<sup>1</sup>

### Resumo

Neste trabalho, apresento o percurso da inserção da língua inglesa falada em turmas do primeiro ano dos cursos técnicos de Mecânica e Eletrotécnica no Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Avançado Conselheiro Lafaiete. A partir de uma reflexão sobre os mitos referentes ao aprendizado de línguas estrangeiras reproduzidos por estudantes e docentes, busquei questionar essas afirmações com as turmas selecionadas a fim de motivá-los ao uso da língua inglesa em atividades de *speaking*. Apresento um relato das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, pontuado por breves considerações teóricas e seguido de reflexões sobre o uso do inglês falado em turmas grandes.

**Palavras-chave:** inglês falado em sala de aula; inglês falado em turmas grandes; inglês falado no ensino regular.

### Abstract

In this paper I present the introduction of spoken English in first-year Mechanic and Electrotechnics classes of technical courses at Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Avançado Conselheiro Lafaiete. Starting with a reflection upon misconceptions regarding foreign-language learning, I reviewed these statements with the selected classes to motivate the students to use English in speaking activities. I present a report on the activities developed throughout the year, offering brief theoretical considerations followed by reflections on the use of spoken English in large classes.

**Keywords:** spoken English in EFL classes; spoken English in EFL large groups; spoken English in regular schools

### 1 Introdução

“Professora, quanto tempo demora para falar inglês?” “Como é que a gente aprende a falar inglês?” “Eu não consigo falar nada de inglês.” Falar. Quando se trata de uma língua estrangeira, o verbo que se utiliza para demonstrar o saber dessa língua socialmente é “falar”, não “escrever” ou “ler”. A ansiedade dos alunos e alunas em relação a essa habilidade, que parece tomar muitas vezes para si a competência total de uma língua, atravessa cotidianamente as aulas de língua estrangeira do ensino médio técnico. Para esses jovens, falar inglês parece estar diretamente ligado a ser sujeito na língua e à percepção que eles colocam de si e de seu mundo.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus* avançado Conselheiro Lafaiete.

Foi a partir dessas reflexões que decidi trabalhar o uso da linguagem oral em sala de aula de forma mais contundente com duas turmas do primeiro ano do ensino médio técnico em Mecânica e uma de Eletrotécnica no Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus Avançado Conselheiro Lafaiete* durante o ano letivo de 2015.<sup>2</sup> O objetivo foi promover o uso da língua inglesa em sala de aula através de atividades orais como *role playing* e *information gap*, além do uso real da língua na *classroom language* e em conversas curtas com os colegas sobre preferências pessoais. No entanto, para conseguir criar esse ambiente favorável à expressão em outra língua, foi necessário definir juntamente com os estudantes o que é propriamente falar e aprender uma língua estrangeira, desmistificar o senso comum a respeito do inglês na escola, estabelecer critérios de avaliação para a linguagem oral e desenvolver atividades adequadas à realidade de alunos e alunas do ensino médio técnico. Ao final do ano letivo, os estudantes puderam expressar suas experiências em uma roda de conversa feita com toda a turma e a professora.

Dessa forma, meu artigo traz um relatório das experiências realizadas, trazendo reflexões teóricas sobre o assunto de forma breve e focando em minhas observações das três turmas, bem como nas atividades desenvolvidas com elas. Incentivar a oralidade em sala de aula mostrou-se uma experiência rica em que muitos estudantes venceram medos e preconceitos em relação à aprendizagem de língua estrangeira, sentindo-se agentes em seu aprendizado e não apenas repositórios passivos de verbos a conjugar e frases a completar. Trabalhar a oralidade em uma sala de aula heterogênea e com habilidades múltiplas consiste em um grande desafio, mas é uma experiência possível e bastante proveitosa.

## 2 Preparando o terreno

Em 2015, o Campus Avançado Conselheiro Lafaiete estava em seu primeiro ano. À disposição dos professores e professoras, havia projetores portáteis (com som embutido) e quadro de giz. As turmas do primeiro ano dos cursos de Mecânica e Eletrotécnica contavam com quarenta alunos cada, dos quais cerca de 15% não participavam das aulas de inglês

---

<sup>2</sup> Em 2016, o trabalho continuou com as turmas, já em seu segundo ano, mas para efeitos deste texto, focarei no trabalho realizado em 2015.

devido a aproveitamento de estudos anteriores. A carga horária de língua estrangeira, no caso o inglês, era de duas aulas semanais de 50 minutos. A partir do momento em que a expressão oral passou a ser abordada em sala de aula, uma avaliação da mesma natureza passou a existir no final do bimestre (essa avaliação é assunto principal da seção 5 deste artigo). Numa primeira reação, os alunos e alunas se mostraram reticentes com a perspectiva de uma “prova oral”, mas ao longo do bimestre e das discussões realizadas, eles concordaram com a nova avaliação e, ao final do ano, alegavam preferir a avaliação oral à escrita.

A primeira ação executada para focalizar o *speaking* em sala de aula foi a de conversar com os estudantes sobre como foram seus aprendizados prévios de língua estrangeira. A maioria, oriunda do município de Conselheiro Lafaiete e arredores, nunca tinha feito curso de inglês e reclamava da natureza repetitiva das aulas de língua estrangeira no ensino fundamental. Outros mencionaram o uso de aplicativos de memorização e estrutura gramatical como o DuoLingo. Quando perguntados sobre ser possível aprender a falar inglês na escola, apenas dez alunos dos quase cem responderam “sim”.

Essa perspectiva desanimadora não deve ser considerada uma surpresa. Batista e Porto, em texto reflexivo sobre o histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, afirmam que nas escolas

o conhecimento de uma língua estrangeira tem sido tratado como sinônimo de competência linguística, isto é, conhecimento apenas das formas ou estruturas da língua, do código linguístico. (...) É a velha, porém ainda bastante atual, questão da competência linguística ou gramatical *versus* competência comunicativa e estratégica, ou seja, competências que envolvem conhecimentos socioculturais e estéticos, conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos, e conhecimentos e mecanismos que possibilitem a sobrevivência na interação. (2005, p. 16)

As autoras apontam para a intensa discussão sobre ensino de línguas estrangeiras no meio acadêmico e ressaltam como ela ainda chega pouco, ou nada, na realidade das escolas de ensino regular. Não é papel deste texto considerar os inúmeros desafios enfrentados para a implantação eficaz das línguas estrangeiras na escola. Escolho, aqui, mostrar como é possível apresentar uma nova perspectiva aos estudantes em relação a seu aprendizado de

inglês, trabalhando para trazer justamente um pouco dessa discussão para dentro das salas de aula.

Somada à descrença no potencial da escola como lugar de aprendizado de línguas, há ainda os equívocos acerca do que significa aprender uma língua estrangeira.

A importância do conhecimento de um outro idioma vai muito além da mera aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, pois trata-se de uma experiência de vida, faz parte do desenvolvimento integral do indivíduo, aguça a percepção, propicia acesso à informação, abre novas possibilidades de conhecimento do mundo e desenvolve uma consciência crítica e livre, além de ser fator sociointeracional. (BATISTA e PORTO, 2005, p. 15).

Dessa forma, aprender inglês é muito mais que traduzir trechos, resolver exercícios de múltipla escolha e decorar terminações verbais. Reconhecer a natureza do aprendizado de uma língua e o que ela envolve, faz com que estudantes e professores entrem em contato com aspectos culturais, interacionais e sociais que a mera repetição de modelos antiquados de aula não engloba.

Para trazer esse debate para a sala de aula, coloquei diversas afirmações em uma sacola como “Para falar bem em inglês é preciso saber gramática”, “Um brasileiro não consegue uma pronúncia perfeita das palavras” ou “É preciso traduzir palavra por palavra o que se vai dizer”. Os estudantes, em dupla, discutiam uma afirmação e depois resumiam o que foi debatido para o restante da turma. O objetivo foi desmistificar o aprendizado de língua estrangeira e questionar a ideia de que aprender inglês é penoso, só podendo ser feito em cursinhos particulares ou em viagens para o exterior. Ao final da discussão, pude perceber como a atitude dos alunos e alunas mudou no quesito motivação. Esperar que adolescentes de quatorze e quinze anos queiram falar inglês na frente dos colegas de uma aula para outra é uma ingenuidade. No entanto, ressignificar o processo ensino-aprendizado e mostrar as teorias que existem a respeito da aquisição de línguas estrangeiras pode ajudar na composição de uma nova atitude perante o inglês.

Contudo, é importante ressaltar que essa abordagem inicial não pode ser feita de modo unilateral. O diálogo foi fundamental para que, juntamente comigo, os estudantes se apropriassem das aulas de inglês. A questão do afeto já foi bastante abordada no que tange a tornar o estudante o sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem: “a hipótese do filtro

afetivo defende a ideia de que o indivíduo que tenha atitudes positivas em relação à língua estrangeira terá mais sucesso em sua aquisição, já que este indivíduo tenderá a buscar mais *input*" (OLIVEIRA, 2005, p. 133). Colocar em prática essa ideia na sala de aula é trabalhar para diminuir questões como a ansiedade e a inibição e desenvolver a autoconfiança e atitudes mais positivas em relação à língua estrangeira sendo aprendida.

No contexto de ensino técnico, resignificar o aprendizado do inglês falado envolveu também discutir com os alunos e alunas quais seriam as situações relacionadas às áreas de Mecânica e Eletrotécnica em que falar inglês poderia ser interessante e/ou possível. Os estudantes citaram situações diversas e eu anotei aquelas que poderiam ser realizadas no nível A2<sup>3</sup>, escolhendo aquela que pareceu mais adequada e simples de ser realizada: entrevista de emprego para as áreas de Mecânica e/ou Eletrotécnica. Ficou acordado com as turmas que essa seria a atividade-alvo da trajetória do uso do inglês oral e que ao final do ano, seríamos capazes de realizar essa atividade com desenvoltura.

### 3 *Speaking* em sala de aula

Nas últimas duas décadas, o *speaking* tem ganhado protagonismo nas aulas de inglês, sobretudo devido à abordagem comunicativa, que trouxe, dentre outras preocupações, o uso de materiais autênticos e a fala com foco na fluência. As críticas à abordagem comunicativa, principalmente no que concerne à correção, são inúmeras e escapam do objetivo deste artigo, mas é inegável seu valor ao colocar o estudante como agente:

Como o curso está centrado no aspecto funcional da linguagem, procura-se não apenas a competência linguística, (que se limita à aprendizagem do código da língua), mas sim o saber - fazer, ou seja, aquilo que o falante pode fazer com a linguagem em situações próximas à realidade, através de exercícios funcionais que solicitam a criatividade do aluno. (MELO, 1997, p. 85)

<sup>3</sup> Segundo Common European Framework. Um teste de proficiência simples aplicado nas primeiras aulas diagnosticou mais de 80% dos estudantes neste nível. Aos alunos e alunas que se encontravam no nível A1 foi recomendada atividades de monitoria.

Com o foco na comunicação, o estudante consegue fazer uma relação entre aquilo que está aprendendo em sala de aula e aquilo que vive. A interação direta com a língua se mostra um valioso componente motivador.

Rio, Guimarães e Delgado em sua revisão de literatura sobre *speaking* e ansiedade em estudantes de inglês como língua estrangeira na escola ressaltam que “a habilidade oral geralmente envolve um rápido e complexo processo de troca, produção e compartilhamento de informações, de organização de ideias, de escolha de tópicos a serem discutidos” (2016, p. 3). Os estudantes, por terem que falar de forma espontânea, não-preparada e ainda reagir ao que outro coloca diante deles podem se mostrar relutantes e comumente têm medo de se expor ao erro diante dos colegas ou mesmo da professora. Trabalhar essa ansiedade é fundamental para que as atividades de *speaking* possam ser implementadas.

Uma alternativa que utilizei foi discutir com a turma sobre a natureza da linguagem oral, fazendo-os refletir como, mesmo em português, nossa primeira língua, ela é cheia de pausas e autocorreções. Outra questão discutida foi a expectativa em relação ao que é esperado de expressão oral em um nível iniciante. Apresentei às turmas a tabela do *Common European Framework*, focando em como, no nível A2, os estudantes conseguem falar sobre assuntos relacionados à sua vida imediata:

A2 - Básico

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (Fonte: Site do British Council)

Discutimos, então, como esperar que falar sobre assuntos complexos em inglês de uma hora para outra é uma expectativa não-realista e como isso não seria cobrado deles de forma alguma.

Em turmas grandes, com mais de trinta alunos, o foco no *speaking* pode se mostrar mais desafiador. A primeira medida que tomei foi dividir os alunos e alunas em duplas em todas as aulas, de modo que eles pudessem corrigir exercícios e verificar respostas com um colega de forma mais fácil. As atividades de *speaking* também começaram a se realizar de

forma mais rápida, uma vez que a turma já estava organizada em pares. Para a formação de grupos, como de quatro ou seis estudantes, bastava que as duplas se juntassem. Esse arranjo espacial parece a princípio bastante simples, mas, em uma turma cheia, com apenas 50 minutos de aula, essa se mostrou uma estratégia valiosa para otimizar o tempo.

Oferecer *feedback* é essencial para que as atividades de *speaking* sejam proveitosas. Sendo impossível monitorar trinta ou mais estudantes ao mesmo tempo, optei por focar em um determinado grupo a cada atividade. Anotava os erros cometidos e depois colocava-os no quadro para que toda a turma pudesse se beneficiar da correção. Caso o erro fosse grave, impedisse a comunicação ou se tratasse de algo já muito trabalhado naquele bimestre, optava por uma intervenção direta com o grupo. Porto qualifica a correção como um recurso didático, uma vez que “correção, assim como os próprios erros, faz parte do processo de aprendizagem de qualquer atividade” (2005, p. 253). De acordo com a autora, a correção ainda estimula a reflexão sobre a língua uma vez que ao analisar o próprio erro, o aluno ou aluna revê os pressupostos que estabeleceu sobre determinada estrutura e/ou situação.

Ao se trabalhar com adolescentes, a correção talvez seja o momento mais delicado. É por medo da correção, do errar na frente dos colegas, que muitos alunos e alunas sentem medo das atividades de *speaking*. Por isso, no primeiro bimestre, optei por trabalhar a fala apenas em grupos pequenos ou em dupla e, apenas a partir do segundo bimestre, quando os estudantes já se sentiam mais confortáveis, propus atividades em que era preciso falar para o restante da turma, que foi aos poucos se soltando e ganhando confiança para se expressarem em inglês.

#### 4 As atividades desenvolvidas

A segunda etapa da implementação da língua inglesa oral em sala de aula foi possibilitar que os alunos falassem do espaço em que estavam inseridos naquele momento: a escola. Procurei escolher atividades em que os estudantes pudessem dar sua opinião e perspectiva sobre sua realidade, mesmo que de forma simples. Uma delas foi uma atividade controlada de *speaking* incentivando o uso de “*I think*”. Nela, os alunos e alunas deviam montar orações com a expressão a partir de palavras e estruturas soltas oferecidas em



pedaços de papel para cada grupo. Ex.: “*I think IFMG is a nice school*”. “*I think IFMG is in a beautiful green area*”. Outras atividades guiadas foram utilizadas, como montar perguntas a partir de *prompts* e *unscramble the words*. Observei que essas atividades guiadas, no início, foram essenciais para os estudantes começassem, uma vez que a grande maioria jamais tinha feito uma atividade de *speaking* na escola.

A substituição dos *prompts* e das palavras escritas por imagens foi feita gradualmente. As turmas passaram a fazer as atividades de *speaking* baseadas em estímulos visuais, evitando, dessa forma, a dependência da palavra escrita. Imagens e vídeos curtos foram exibidos para toda a turma no projetor portátil e as duplas ou grupos realizaram atividades como reportar o que tinham visto, fazer inferências ou mesmo dar, oralmente, sua opinião sobre o que viam. Foi a partir dessas atividades que pude observar um maior engajamento por parte das turmas, que passaram a se mostrar mais motivadas ao realizar as atividades, participando de forma mais ativa das aulas, ao invés de simplesmente focarem em terminar o exercício do *prompt* e se distraírem com o uso de celulares.

Um maior monitoramento, no entanto, foi necessário com a implantação dessas atividades, uma vez que é muito fácil se dispersar ao fazê-las. A fim de que o maior número de alunos e alunas possível se mantivesse dentro da proposta das atividades e não simplesmente batendo papo em português, eu caminhava pela sala oferecendo ajuda no que fosse necessário ou apenas observando os grupos. Com o tempo, os próprios estudantes passaram a se monitorar, incentivando os colegas a participarem, ou mesmo tentando conversar sobre seus assuntos pessoais em inglês uma vez terminada a atividade.

É necessário ressaltar dois aspectos importantes em relação ao andamento das aulas: o conteúdo programado para inglês como língua estrangeira e o novo arranjo que uma aula focada na oralidade traz. Quanto à primeira questão, segui o programa já previsto para cada bimestre, apenas adaptando algumas atividades para que pudessem ser feitas oralmente. O trabalho com escrita, leitura e gramática foi mantido, mas com uma meta de usar 50% do tempo das aulas em atividades orais. Um efeito positivo desse arranjo foi que as aulas se tornaram mais dinâmicas, de forma que os estudantes observassem diretamente uma relação daquilo que aprendiam nos textos e o que produziam oralmente.



A segunda questão diz respeito a uma nova lógica de arranjo em sala de aula. Uma aula voltada para oralidade é mais barulhenta, tem uma organização diferente das carteiras e requer que o professor ou professora tenha uma postura de observador e não de controlador da situação. É importante explicar não somente aos estudantes, mas também a colegas de outras disciplinas, que esse novo arranjo não significa bagunça ou caos. O barulho advindo da sala é produtivo e todos precisam entender que o que está sendo feito ali é estudo, aprendizado, e não somente um bate-papo sem sentido. Um diálogo constante a esse respeito, bem como fazer os alunos e alunas sentirem que estão evoluindo, é fundamental. Ao final de cada bimestre, busquei fazer uma *checklist* com as habilidades desenvolvidas. Uma boa alternativa é colar essa *checklist* no mural da sala. Reproduzo uma logo abaixo:

**Já sabemos...**

- Explicar a alguém como chegar ao IFMG
- Oferecer orientações dentro do campus
- Descrever onde fica o prédio administrativo e as principais instalações do campus

O foco na fluência ao invés da precisão gramatical é essencial para que a oralidade seja desenvolvida. Essa escolha, inclusive, foi discutida com os estudantes, que foram apresentados às diferenças de *fluency* e *accuracy*. Entender essas categorias se mostrou bastante produtivo para os adolescentes, que se sentiram mais confortáveis em saber que a comunicação deve ser mais importante do que fazer uma oração gramaticalmente correta. Muitas vezes aplicamos técnicas de ensino que acreditamos ser eficientes sem explicar aos estudantes, principalmente adolescentes, que são, normalmente, mais questionadores, por que elas funcionam. Durante essa experiência de trabalhar a oralidade em sala de aula como foco, percebi o quão importante é passar algumas noções básicas de como o aprendizado da língua funciona não apenas para desmistificar crenças, mas para motivar.

## 5 Por que fazer a tão temida “prova oral”?

Ao final do bimestre, os estudantes realizavam uma atividade oral avaliativa, chamada por eles de “prova oral de inglês”. A atividade se realizava da seguinte forma: os

alunos e alunas se organizavam em dupla ou em trio (de sua livre escolha) e realizavam uma atividade similar àquelas feitas em sala de aula ao longo do bimestre. Eu observava o desenrolar da atividade e marcava a nota obedecendo aos seguintes critérios:

Fluency	1	2	3	4	5
Accuracy	1	2	3	4	5
Vocabulary	1	2	3	4	5
Communication	1	2	3	4	5

Cada critério foi devidamente discutido com os alunos, de forma a construirmos juntos essa avaliação. A nota final se dava pela média de cada um dos critérios e o aluno ou aluna recebia o papel contendo seu desempenho ao final do teste. Inicialmente vista com medo, a “prova oral” passou a ser encarada como uma atividade rotineira, justa e simples, por reproduzir exatamente aquilo que estava sendo feito ao longo do bimestre. Uma aluna da turma de Eletrotécnica uma vez disse: “Não tem que estudar pra essa prova, nem decorar nada. É aquilo que a gente já sabe. Se não participou da aula, não tem como fazer. Mas se tava lá, fazendo tudo, é tranquilo”.

A experiência de organizar as avaliações orais foi trabalhosa, uma vez que tive que pensar em uma atividade que representasse o que foi trabalhado no bimestre, levando em consideração o tempo, pois cada turma, afinal, tinha cerca de trinta alunos. O processo, contudo, se mostrou bastante recompensador. Os estudantes alegaram se sentir valorizados, ouvidos e, conseqüentemente, mais engajados nas aulas de atividades orais. Organizar essa avaliação me mostrou que é possível trabalhar e avaliar *speaking* de forma efetiva com turmas grandes, desde que façamos disso uma rotina na sala de aula.

Um exemplo de atividade avaliativa oral foi o uso de cartões com personagens ligados ao mundo do trabalho e da escola. Cada estudante recebia um cartão com seu personagem e algumas informações sobre ele, como profissão, endereço, preferências pessoais. Os alunos e alunas tinham que elaborar perguntas e simular uma conversa a partir dos cartões recebidos.

## 6 Mãos à obra: as entrevistas de emprego

No último bimestre, os estudantes se prepararam para a última atividade avaliativa oral, a entrevista de emprego. Ao longo do ano letivo, foram trabalhadas atividades orais que inseriram e revisaram vocabulário específico das áreas de Mecânica e Eletrotécnica, além de estruturas como o *simple present*, *present continuous* e *simple past*. Aliada à produção de um *curriculum vitae* em inglês, parte das atividades escritas também desenvolvidas ao longo do ano, os estudantes se preparam para a entrevista, que foi dividida da seguinte forma: todos da turma agiriam como entrevistadores e como entrevistados, num revezamento feito ao longo de duas aulas. Dessa forma, todos teriam a oportunidade de usar as estruturas aprendidas no ano.

As turmas então criaram - utilizando a língua inglesa todo o tempo - empresas fictícias, com nome, objetivo e vagas em aberto, bem como definiram quais seriam os pré-requisitos para cada vaga. A partir dessas informações, as entrevistas de emprego foram organizadas, com cada aluno enviando seu *curriculum vitae* para uma das empresas fictícias.

Por ter sido definida desde o início do ano letivo como atividade-alvo, as entrevistas de emprego foram cercadas de expectativas pelos alunos e alunas. A maioria se preparou, e alguns alunos inclusive apareceram com roupas mais formais no dia da atividade. Foram cerca de quinze entrevistadores e quinze entrevistados a cada aula. A atividade foi monitorada por mim, apenas observando as duplas conduzirem a entrevista. A nota final foi definida pela avaliação do entrevistador, que julgou o currículo e a performance do entrevistado.

Usar *peer evaluation* pode parecer um processo arriscado quando se trata de adolescentes, mas, quando a turma é preparada ao longo de todo um ano, com atividades em que *peer review* é uma constante, essa se mostra uma ferramenta bastante poderosa, capaz de conferir ao estudante o senso de sujeito no processo ensino-aprendizagem. Porto diz que incentivar a correção e avaliação pelo grupo ou pelos pares estabelece “um ambiente de apoio mútuo entre os alunos” (2005, p. 254). Ao invés de competição, o que observei foi comprometimento na avaliação do colega e atenção aos detalhes.

## 7 Considerações finais

“Quem aqui fala inglês?” As três turmas de primeiro ano do ensino médio técnico do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Avançado Conselheiro Lafaeite foram expostas a essa pergunta nas respectivas aulas finais do ano letivo de 2015. As reações iniciais foram as mais diversas: alguns estudantes disseram falar um pouco, outros deixaram claro que estavam aprendendo enquanto outros alegaram que só falava inglês quem era totalmente fluente. A partir dessas reflexões, coloquei outra pergunta: “Quem aqui se comunica em inglês?”, e pedi que eles discutissem isso em pequenos grupo e depois apresentassem suas conclusões para o restante da turma.

A resposta da esmagadora maioria foi de que eles se comunicavam em inglês. A partir daí, problematizei então a primeira pergunta, dizendo que se eles se comunicavam em inglês oralmente, era porque falavam em inglês. As reações foram bastante positivas, com alunos e alunas dizendo que tinham perdido o medo da língua e que se sentiam mais confiantes. Outros ressaltaram que gostariam de ter focado mais em suas preferências pessoais ao longo do ano, e não só no mundo do trabalho e da escola. Em geral, a experiência foi considerada positiva e um aluno do curso de Mecânica disse que “nem parecia que estavam tendo aula de inglês”.

Essa última fala me fez pensar nas práticas que temos em sala de aula e nos mitos que precisamos questionar. Por que uma aula dinâmica, focada na oralidade, nem parece aula? Até que ponto nós, professores e professoras, também não compramos o discurso de que não é possível trabalhar oralidade em sala de aula com turmas grandes? Através dessa narrativa de ensino, busquei mostrar como foi feita uma quebra de paradigma tanto para os estudantes quanto para mim a esse respeito, e como os alunos e alunas se tornaram sujeitos em seu processo de aprendizagem e puderam, finalmente, sentir que estavam falando inglês.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Maria Luiza W.; PORTO, Maria Augusta R. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: SANTANA, G; PORTO, M. A; BATISTA, L. B; OLIVEIRA, R. *Questões de línguas estrangeiras. Línguas estrangeiras em questão*. Aracaju, SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2005.

MELO, Ticiania Telles. O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa. In: *Revista de Letras* v. 1, n. 19. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1997.

OLIVEIRA, Renilson. Recursos teóricos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SANTANA, G; PORTO, M. A; BATISTA, L. B; OLIVEIRA, R. *Questões de línguas estrangeiras. Línguas estrangeiras em questão*. Aracaju, SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2005.

PORTO, Maria Augusta R. Técnicas de ensino e recursos didáticos para o ensino de inglês. In: SANTANA, G; PORTO, M. A; BATISTA, L. B; OLIVEIRA, R. *Questões de línguas estrangeiras. Línguas estrangeiras em questão*. Aracaju, SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2005.

Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas - CEFR. [S.l.]: *British Council*, 2017. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>> Acessado em 20/09/2017.

RIO, M. M. O; GUIMARÃES, A. L. M; DELGADO, H. O. K. Os efeitos da ansiedade na habilidade oral em língua inglesa: estratégias para o professor em sala de aula. *XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq*. [S.l], 2016.

WOODROW, Lindy. Anxiety and speaking English as a second language. In: *Regional Language Center Journal* v. 37, n. 3. Londres: RELC, 2006.

Data de submissão: 01/10/2017. Data de aprovação: 27/10/2017