

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMIÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

GERALDO MÁXIMO DA SILVA

O ENSINO DE INGLÊS EM TURMAS NUMEROSAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO
DA PRONÚNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDE-
RAL DO RIO GRANDE DO NORTE

MOSSORÓ

2018

GERALDO MÁXIMO DA SILVA

O ENSINO DE INGLÊS EM TURMAS NUMEROSAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO
DA PRONÚNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDE-
RAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação IFRN/UERN/UFERSA, requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino de Línguas e Artes

Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima

MOSSORÓ

2018

GERALDO MÁXIMO DA SILVA

**O ENSINO DE INGLÊS EM TURMAS NUMEROSAS: UMA PROPOSTA
DE ENSINO DA PRONÚNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL
MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação IFRN/UERN/UFERSA, requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino de Línguas e Artes

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima

Aprovada em 23 / 04 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Samuel de C. Lima

Professor Dr. Samuel de Carvalho Lima (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio G. do Norte - IFRN

Elaine Cristina Forte Ferreira

Professora Dr^a. Elaine Cristina Forte Ferreira

Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA

Marcos Nonato de Oliveira

Professor Dr. Marcos Nonato de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

À minha família, especialmente às pessoas que sempre estiveram mais próximas, acompanhando-me em todos os momentos nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais um ciclo tão importante de aprendizado em minha vida, não há como deixar de lembrar e mencionar pessoas com as quais tive o privilégio de conviver, dentro e fora da sala de aula, que contribuíram para que eu obtivesse êxito na minha jornada. Há também aquelas que não me acompanharam em minhas atividades acadêmicas, mas que, sem o suporte e os ensinamentos delas, eu não teria como enfrentar os desafios diários e, conseqüentemente, encerrar e colher os frutos deste trabalho.

Inicialmente, porém, gostaria de agradecer a Deus, como ser superior no qual acredito e a quem atribuo as tantas graças que considero já haver recebido e a vida como um todo.

Aos meus pais, os maiores exemplos de honestidade, humanidade, compreensão e carinho que eu poderia ter. As suas palavras de conforto, orientação e apoio às minhas decisões sempre me acompanharam ao longo da vida, e eu jamais conseguiria vencer os desafios que a vida nos apresenta sem esse suporte tão especial.

Um terno agradecimento à minha esposa e ao meu filho, Clivaneide e Douglas, pela compreensão e pelo apoio carinhoso e incondicional em todos os momentos. Vocês constituem minha razão de sempre buscar melhorar como profissional e como pessoa.

Um agradecimento especial ao colega de trabalho, amigo e orientador, Samuel de Carvalho Lima, que pacientemente compartilhou seus conhecimentos e me indicou o caminho a ser seguido.

Em nome do grande amigo Kássio Roberto de Brito, agradeço a todos os amigos do POSENSINO da turma 1, pelos vários momentos de discussão, estudo e alegria. E também aos amigos da turma 2, com os quais tive o prazer de compartilhar momentos de aprendizagem e diversão.

Os meus sinceros agradecimentos, como também a minha admiração, aos professores e servidores das três instituições, UFERSA, UERN e IFRN, que fizeram esse programa acontecer, concedendo a mim e a tantas outras pessoas a valiosa oportunidade de realizar esse curso. Aproveito aqui para expressar a minha imensa gratidão aos amigos que fazem o IFRN *Campus Mossoró*, pelos apoio e incentivo em todos os momentos.

Aos professores Elaine Cristina Forte Ferreira e Marcos Nonato da Silva, pela boa vontade de haverem atendido ao nosso convite e disponibilizado seus conhecimentos para analisar este trabalho, bem como pelas observações valiosas. Muita gratidão.

À Professora Lúcia Maria de Lima Nascimento (*in memoriam*), uma grande amiga, parceira e conselheira de todos os momentos. Partiu ainda tão cedo, mas deixou, para todos os

que tiveram o privilégio de conhecê-la, um exemplo de honestidade, dedicação, competência e humildade.

Lamento não poder citar individualmente todos os nomes de que gostaria, mas aqui estão todos representados. Sempre os terei na memória e no coração. A todos vocês, a minha eterna gratidão.

Ninguém vence sozinho. Muito obrigado.

RESUMO

Embora tenhamos atravessado décadas em que se registram avanços na educação brasileira, com inúmeras reformas educacionais e a chegada de várias abordagens desenvolvidas para a educação ao país, o ensino de línguas estrangeiras na escola pública nacional parece ter permanecido alheio a esses avanços. E, no caso de língua inglesa, especificamente, em mais de 200 anos de história de ensino formal dessa língua na escola regular, desenvolver o ensino-aprendizagem de inglês que habilite o aluno a interagir oralmente no idioma tem sido algo inatingível em termos práticos, conforme os próprios documentos oficiais confirmam. Dessa forma, buscando viabilizar o ensino da língua inglesa na sala de aula regular, em uma perspectiva na qual o aluno seja capaz de usá-la na comunicação efetiva, realizamos este trabalho, tendo como foco o ensino da língua inglesa com ênfase na pronúncia inteligível, em turma numerosa da escola pública regular. Mediante pesquisa de intervenção pedagógica, trazendo a discussão para o âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme os princípios da Proposta de Trabalho para a Disciplina de Língua Inglesa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, desenvolvemos uma proposta de ensino de pronúncia da língua inglesa, em uma turma do 1º ano do Curso Técnico em Informática, caracterizada como turma numerosa. Com esse objetivo, realizou-se o levantamento das informações acerca da turma, por meio de questionário, e, a partir das informações, aliadas às orientações que norteiam a PTDEM de Língua Inglesa do IFRN, foram criados instrumentos, *plano de ação* e *plano de ensino*, que, associados a um gênero oral escolhido para a intervenção — a entrevista de emprego — possibilitaram a realização da pesquisa. A intervenção foi realizada em uma turma com 44 alunos, ao longo de 10 encontros, totalizando 30 horas/aulas. Os resultados mostraram que a intervenção, implementada conforme a proposta de ensino, com base nos instrumentos desenvolvidos e no gênero oral, possibilitou avanços significativos na aprendizagem dos alunos de língua inglesa, tornando-os capazes de interagir na língua-alvo, de forma inteligível, no âmbito do gênero estabelecido, constituindo, conseqüentemente, um meio valioso para a melhoria da aprendizagem nas aulas da disciplina em turmas numerosas da escola regular.

Palavras-chave: Pronúncia inteligível. Intervenção. Turmas numerosas. Língua inglesa.

ABSTRACT

Although we have gone through decades of progress in Brazilian education, with numerous educational reforms and the arrival of several approaches developed for education to the country, the teaching of foreign languages in the national public school seems to have remained oblivious to these advances. And in the case of English language, specifically, in more than 200 years of history of formal teaching of that language in regular school, developing teaching-learning English that enables the student to interact orally in the language, has been something unattainable in practical terms, as official documents confirm. In this way, in order to enable the teaching of English in the regular classroom, in a perspective in which the student is able to use it in effective communication, we carry out this study focusing on the teaching of the English language with an emphasis on intelligible pronunciation, in a large class of the regular public school. Through the research of pedagogical intervention, bringing the discussion to the scope of Professional and Technological Education (EPT), according to the principles of the proposal for the teaching of English language at Instituto Federal do Rio Grande do Norte, we developed a proposal for the teaching of pronunciation in English language, in a regular class of the Technical Course in Computer Science, characterized as a large class. With this objective, the information about the class was collected through a questionnaire, and from the information, together with the guidelines that guide the English Language teaching at IFRN, some instruments were created, *action plan* and *teaching plan*, which associated with an oral genre chosen for the intervention - the job interview – it was possible to accomplish the research. The intervention was carried out in a class with 44 students, during 10 meetings, total 30 hours / classes. The results showed that the intervention implemented according to the teaching proposal, based on the developed instruments and the oral genre, allowed significant advances in the learning of English-speaking students, making them able to interact in the target language, intelligibly within the genre, thus constituting a valuable medium for the improvement of English learning in the large classes of public regular school.

Keywords: Intelligible pronunciation. Intervention. Large classes. English language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultado da busca por "turmas numerosas" no portal da CAPES .	36
Figura 2 - Plano de Ação da Intervenção	71
Figura 3 - <i>Lesson - Your day</i>	80
Figura 4 - <i>Questions and negatives</i>	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comparativo AI x AC	29
Quadro 2 - Quadro geral de turmas numerosas	422
Quadro 3 - Quadro geral de turmas numerosas com inserção em destaque da turma regular do 1º Ano de Informática do IFRN Mossoró.	43
Quadro 4 - Plano de ensino para intervenção	68
Quadro 5 - Desvios dos aspectos observados nas interações da entrevista de emprego.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Resultados — Pesquisa de Jun Liu (OLIVEIRA, 2014).....	34
---	----

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AL	Abordagem Audiolingual
CLL	<i>Community language learning</i> (aprendizagem comunitária da língua)
CLT	<i>Communicative language teaching</i> (abordagem comunicativa)
DM	<i>Direct method</i> (método direto)
ECLETIC	Ecletismo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GT	Gramática e tradução
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN
L2	Segunda língua
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
NA	<i>Natural approach</i> (abordagem natural)
OCEM	Orientações curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PTDEM	Proposta de Trabalho da Disciplina nos cursos do Ensino Médio
SUG	Sugestologia
SW	<i>Silent way</i> (método silencioso)
TPR	<i>Total physical response</i> (resposta física total)
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal do Semiárido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DO IFRN E A PROPOSTA DE TRABALHO DA DISCIPLINA	19
2.2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O PÓS-MÉTODO	25
2.3 TURMAS NUMEROSAS.....	35
2.4 O ENSINO DA ORALIDADE: O CASO DA PRONÚNCIA.....	50
3 METODOLOGIA DA PESQUISA INTERVENÇÃO	59
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	59
3.2 O MÉTODO DA INTERVENÇÃO	62
3.3 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	85
4 RESULTADOS	89
4.1 ACHADOS RELATIVOS AOS EFEITOS DA INTERVENÇÃO	90
4.2 ACHADOS RELATIVOS ÀS CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO PROPRIAMENTE DITA	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	126
ANEXOS	138

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar os estudos em língua inglesa na escola pública — ainda nos tempos da 5ª série —, a minha certeza a de quase todos da turma era de que iríamos aprender a falar inglês. Mas esse sonho logo se desfez e, ao perceber que dominar a oralidade daquela língua que nos gerou tanta ansiedade seria praticamente impossível, desinteressei-me por seu estudo, passando a cumprir os ciclos seguintes de língua inglesa do *Ensino Fundamental e Médio* de forma puramente mecânica, tão mecânica quanto a disciplina que nos era passada nas salas de aula, quase sempre lotadas.

Vários anos se passaram e, pouco tempo depois de chegar à universidade para estudar no curso de Letras com habilitação em língua portuguesa, vi dois professores da habilitação em língua inglesa conversando fluentemente em inglês. Pela primeira vez na vida, eu presenciava uma conversa verdadeira em inglês. Naquele mesmo instante, decidi retomar àqueles planos deixados para trás, ainda lá na 5ª série, e fui à busca da formação em língua inglesa.

Hoje, como professor dessa língua, vejo-me, em muitos momentos na sala de aula regular da escola pública, no lugar de meus alunos, nos tempos em que eu estava no ensino fundamental, buscando aprender o idioma estrangeiro. Eles, hoje, em sua grande maioria, são motivados por internet, globalização, informação e comunicação em tempo real. Já nos meus tempos de ensino fundamental, o rádio e a TV eram os maiores fomentadores dessa busca.

Porém, embora tenhamos atravessado décadas de grandiosos avanços tecnológicos nas áreas de comunicação e transportes e de didática das línguas, o ensino de línguas estrangeiras na sala de aula regular da escola pública, especialmente, parece haver permanecido quase intocado por esses avanços. E aprender inglês nesse espaço, desde o início da história do ensino formal de inglês no Brasil, tem sido algo quase inatingível em termos práticos.

Há, sem dúvidas, um conjunto de fatores que levam a essa situação. Uma visão breve da história do ensino de inglês no Brasil, inclusive, pode nos dar elementos para a compreensão dessa conjuntura e nos permite vislumbrar ações que possam contribuir para a melhoria do ensino dessa língua estrangeira na escola pública regular.

Os primeiros contatos com a língua inglesa no Brasil datam dos primórdios da nossa colonização. O aventureiro e comerciante William Hawkins teria sido o primeiro britânico a desembarcar na costa brasileira, por volta de 1530, e estabelecer relações comerciais com nativos e lusitanos aqui instalados (LIMA, 2008).

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, já por volta de 1808, trouxe consigo também grandes transformações culturais, políticas e sociais. E, de fato, o ensino formal de

línguas estrangeiras modernas começou oficialmente com o decreto de 22 de junho de 1809, por meio do qual o Príncipe Regente de Portugal criou uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Até então, o grego e o latim gozavam da exclusividade no ensino de línguas estrangeiras. Conforme Lima (2008), o padre irlandês Jean Joyce foi oficialmente nomeado, no mesmo ano, por D. João VI, professor de inglês, tornando-se, assim, o primeiro professor da língua inglesa na história oficial do país.

Segundo Leffa (1999), dois graves problemas atingiam o ensino de línguas estrangeiras modernas durante o período do império: a carência de uma metodologia adequada e as falhas na administração. A metodologia, por sinal, para as chamadas “línguas vivas”, era a mesma utilizada para as “línguas mortas”: tradução de textos e análise gramatical.

Tais problemas se prolongariam por mais anos no ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. Porém, a fundação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, o primeiro de nível secundário no Brasil, deu grande valorização às línguas vivas. Sendo sua matriz curricular, inspirada nos moldes franceses, no programa constava, além das línguas clássicas, francês, alemão e cinco anos de ensino de língua inglesa. Esse sistema permaneceu na instituição até o ano de 1929.

A partir de então, o ensino público brasileiro viveria um ciclo de reformas que, em alguns momentos, favoreceria o ensino de línguas estrangeiras, em particular da língua inglesa, e em outros, não. A Reforma Capanema, em 1942, com as instruções que se seguiram, recomendava o uso do Método Direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático" (cf. LEFFA, 1999). Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esse objetivo foram detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. Porém, no percurso entre as orientações do Ministério de Educação e o trabalho executado em sala de aula, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do Método de Leitura. A Reforma Capanema, apesar das críticas, é tida como a que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, em seguida, apesar de grandes eventos científicos e sociais estarem em andamento, não prosseguiu com as propostas da Reforma Capanema. Segundo Leffa (1999, p. 13),

Comparada à Reforma Capanema, a LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

Passados quase dez anos, com a LDB de 1971, reduziu-se o ensino de 12 para 11 anos, sendo oito anos no 1º grau e três anos no 2º grau. A redução da escolaridade e o novo foco profissionalizante provocaram uma redução drástica na carga horária de línguas estrangeiras, “agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de Educação, de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento” (LEFFA, 1999, p. 10). Como consequência, muitas escolas tiraram essas línguas do 1º grau e reduziram a carga horária do 2º grau para até 1 hora semanal. Ainda conforme o autor, inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelos 1º e 2º graus sem nunca haverem estudado uma língua estrangeira.

Por fim, temos a LDB de 1996 como a última grande mudança no sistema de ensino nacional. Substituiu-se o 1º e 2º graus por ensinos fundamental e médio, deixando clara a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Para o ensino médio, a nova lei determina a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, sendo possível haver uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) complementam a nova LDB e, mesmo não tendo um caráter normativo, servem como referência para o trabalho de professores em todo o Brasil. No que se refere ao ensino de língua inglesa, os PCN de Línguas Estrangeiras foram bastante discutidos no sentido de tornar o ensino da língua mais eficiente e próximo da realidade no contexto social atual para o aluno. Quanto ao ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, de forma geral, o documento apresenta visões bastante diferentes em relação às reformas anteriores no tocante ao ensino de língua inglesa:

[...] deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino (...) cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. (BRASIL, 1999, p.52).

De fato, esse posicionamento é compartilhado pelo professor que defende o ensino da língua inglesa voltado para a comunicação, conforme os novos contextos sociais, traduzindo o desejo do profissional de propiciar a seus alunos um novo enfoque na sala de aula, que permita levar o aluno às situações de ensino que reflitam a comunicação da vida real.

Embora haja uma divergência de posicionamento entre os PCN dos Ensinos Fundamental e Médio, a citação acima, encontrada neste último documento, reflete bem essa vontade

de e/ou necessidade de mudança. Posteriormente, trataremos mais sobre os PCN, haja vista o seu respaldo à Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), local da intervenção pedagógica proposta em nossa investigação.

Essa breve visão do ensino de língua inglesa no Brasil nos leva a considerar quão desafiador tem sido o ensino de inglês nas salas de aulas do ensino regular no país e, também, a refletir sobre o que ainda pode ser feito para que essa sequência histórica conduza futuros professores e alunos a outros horizontes, mediante ações eficientes e positivas.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quanto ao ensino de Língua Inglesa no IFRN, na Proposta de Trabalho da Disciplina (PTDEM) de Língua Inglesa IFRN, elaborada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com vistas ao ensino comunicativo, é clara a sugestão de desenvolvimento de um trabalho voltado para a Abordagem Comunicativa, visando habilitar o aluno a desenvolver a sua capacidade de se expressar de forma autônoma, nos diversos contextos do seu cotidiano.

No entanto, adotar uma abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa em uma sala de aula da escola pública regular implica, sem dúvidas, além de superar as dificuldades no próprio plano metodológico, vencer também os obstáculos postos pelo ambiente físico em si, para conseguir promover as situações de comunicação e, em especial, a comunicação oral.

No IFRN *campus* Mossoró, as aulas de língua inglesa normalmente acontecem uma vez por semana, conforme o plano de curso, totalizando 2h15min de aulas semanais. O número de alunos nas turmas de primeiro ano frequentemente chega a passar de 40. Não raro, temos situações em que se chega a ter 45 estudantes em sala de aula, algo previsto pela Organização Didática da instituição:

O número de estudantes na matrícula inicial (no primeiro período letivo), em cursos regulares, deverá ser de até 36 (trinta e seis) estudantes, excetuando-se a primeira oferta do curso, em que esse número poderá ser de até 40 (quarenta) estudantes. (...) O número total de estudantes em sala de aula, em cursos regulares, considerando-se situações de dependência e de reprovação, não deverá ultrapassar 45 (quarenta e cinco) estudantes. (IINSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE NORTE, 2012, p.14)

Chamamos a atenção para essa situação, devido ao desafio que encontramos, já inicialmente, na relação que estabelecemos entre os dois documentos institucionais citados. Por um lado, a sugestão da abordagem para o ensino de língua inglesa que os professores da instituição devem utilizar: comunicativa. Por outro lado, a realidade concreta da sala de aula, que prevê um número de até 45 alunos por turma. Na condição de professor de inglês, portanto,

cabe a indagação: como ser comunicativo em uma sala de aula com 45 alunos, já que o entendimento, inclusive baseado em estudos do Conselho Britânico (2014), aponta ser esse número mais que o dobro do ideal para uma turma padrão?

Para além desse desafio, acrescentamos que, dentre os alunos que compõem as turmas numerosas, é comum encontramos uma certa heterogeneidade: há os que têm conhecimentos da língua estrangeira, às vezes até falam a língua fluentemente, como é o caso dos alunos que frequentam cursos particulares de idiomas com foco na conversação, e os que carecem das noções elementares da língua, que tiveram acesso restrito e limitado a ela. Esses alunos são maioria e contam apenas com o que foi ensinado, na maior parte dos casos, em uma perspectiva estrutural, nas aulas de inglês do Ensino Fundamental. A esse respeito, Loo (2010, p. 31) afirma que “as turmas numerosas duplicam o desafio”.

Acreditamos que ambos os fatores, tanto a quantidade de alunos em sala de aula quanto a heterogeneidade em relação à fluência da língua estrangeira, refletem de forma direta no desenvolvimento e nos resultados das atividades comunicativas propostas em sala de aula. E, justamente, pontos como esses exigem análise e reflexão, para que se possa alcançar o desenvolvimento e o êxito das propostas de ensino que se pretende implementar.

Diante do exposto, a questão central de nosso estudo é a seguinte: de que modo promovemos o ensino da pronúncia, na produção oral em inglês nas turmas numerosas de 1º ano do técnico de nível médio integrado no IFRN, tendo em vista a diversidade de proficiência dos alunos?

E alinhadas a essa questão central, acrescentamos ainda: que atividades poderiam viabilizar o envolvimento de alunos em práticas comunicativas orais, que possibilitem o exercício da pronúncia, considerando as especificidades da turma numerosa e a diversidade de proficiência? E, por último, além de envolver o aluno em atividades comunicativas, como avaliar a pronúncia inteligível em sua produção oral em sala de aula?

Partindo da reflexão sobre esses questionamentos, construímos o nosso objetivo geral, que é, portanto, desenvolver uma proposta de ensino de pronúncia do conteúdo oral em língua inglesa para turmas numerosas de técnico de nível médio integrado no IFRN, considerando a diversidade de proficiência dos alunos em sala de aula.

Esse objetivo geral, conseqüentemente, conduz-nos a objetivos específicos, apresentados abaixo:

- 1) Desenvolver uma proposta de ensino de conteúdo oral para turmas numerosas, visando proporcionar aos alunos, por meio de práticas comunicativas, o aperfeiçoamento

da pronúncia na língua-alvo que possibilite a interação inteligível entre aluno e professor e entre alunos entre si.

- 2) Aplicar a proposta de ensino, avaliando a pronúncia inteligível na produção oral dos alunos, independentemente de referências tradicionais da língua (inglês britânico/norte-americano, etc.), mas considerando os aspectos que contribuem para a inteligibilidade das interações na língua-alvo.

Com o intuito de demonstrar o percurso seguido para chegarmos aos objetivos aqui propostos, respondendo às questões norteadoras, este trabalho apresenta-se estruturado em 5 partes, sendo a primeira delas a parte introdutória. O Capítulo II apresenta inicialmente uma visão do ensino de língua inglesa no curso técnico de nível médio integrado do IFRN, mediante a Proposta de Trabalho da Disciplina (PTDEM) de Língua Inglesa, documento que norteia o ensino de língua inglesa na instituição, e sobre a Abordagem Comunicativa, que é apontada na PTDEM de Língua Inglesa como sugestão metodológica para o desenvolvimento das ações nas salas de aula da instituição. Nesse aspecto, destacamos também alguns pontos que fazem dessa abordagem uma das mais prestigiadas na história do ensino de línguas e, ainda, as perspectivas em relação à referida abordagem e ao pós-método. Abordamos, em seguida, a questão das turmas numerosas, fazendo um paralelo com o ensino comunicativo nesse espaço. E, por último, falamos sobre a pronúncia e a oralidade no ensino de língua inglesa.

No Capítulo III, apresentamos os aspectos metodológicos envolvidos nesta pesquisa. Inicialmente, abordaremos a pesquisa de intervenção pedagógica, traçando um breve paralelo entre esta e a pesquisa-ação, por serem extremamente semelhantes em alguns aspectos e também por se inserirem nos moldes das pesquisas qualitativas. A pesquisa de intervenção pedagógica foi a linha seguida neste trabalho. Apresentamos ainda o universo no qual a pesquisa foi realizada, o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção.

No capítulo IV, discorreremos sobre os resultados alcançados na pesquisa e os efeitos sobre os alunos e para o pesquisador, por meio dos achados relativos aos efeitos da intervenção e dos achados relativos às características da intervenção propriamente dita.

E, finalmente, no capítulo V, fazemos as nossas Considerações Finais, lançando um breve olhar sobre o trabalho, procurando melhor avaliar os pontos da intervenção desenvolvida.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, faremos uma revisão da literatura e uma discussão acerca de aspectos relevantes que embasaram a nossa pesquisa. Conforme já anunciado, o nosso primeiro tópico neste capítulo aborda o ensino de língua inglesa no IFRN, destacando a Proposta de Trabalho da Disciplina de Língua Inglesa, a PTDEM de Língua Inglesa, que norteia o ensino da disciplina na instituição. Mais adiante, falamos sobre a Abordagem Comunicativa e sobre turmas numerosas, fazendo um contraponto destas com o ensino comunicativo.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DO IFRN E A PROPOSTA DE TRABALHO DA DISCIPLINA

O ensino de língua inglesa nos cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) tem, na PTDEM de Língua Inglesa, os princípios que regem o trabalho com a disciplina na instituição. Aprovado pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012, o documento se constitui como um referencial organizador da disciplina de língua inglesa, configurando-se como um planejamento macro institucional para a implementação e o desenvolvimento curricular da disciplina nos cursos técnicos.

Ele também possibilita a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática. Além disso, apresenta-se como base teórico-metodológica para a elaboração de planos individuais e coletivos de estudo, para reflexões sobre o fazer docente e para a construção de programas de formação continuada na instituição.

O objetivo da Proposta nos cursos técnicos do ensino médio do IFRN é proporcionar orientação sobre as ações no trabalho com a disciplina e sistematização dessas ações. Ela resulta dos debates e discussões organizados pela equipe pedagógica e pelos professores de língua inglesa da instituição ao longo de vários momentos, culminando em sua concretização em 2012. A PTDEM de língua inglesa não representa uma imposição, mas, sim, orienta o desenvolvimento do trabalho com a disciplina. Conforme o documento,

Tendo em vista a necessidade de revisão dos aspectos metodológicos e curriculares para maior eficácia do ensino de LI nos cursos técnicos de nível médio do IFRN, vale ressaltar que este documento se configura como uma “bússola”, indicando o caminho a ser trilhado. Consolida-se, portanto, em uma sistematização que funciona como um instrumento de apoio às discussões pedagógicas, à elaboração de direcio-

namentos metodológicos, ao planejamento das aulas, à reflexão sobre a prática educativa e à análise e produção de material didático. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 58)

Embora livre do aspecto impositivo, a proposta para o ensino de língua inglesa constitui um ponto de apoio de relevância significativa para o trabalho docente na instituição, uma vez que sugere uma postura, observando as determinações legais, indicando uma forma de trabalho condizente com a realidade atual e em consonância com as demandas sociais e de mercado, como também com o perfil do aluno da instituição.

A concepção de ensino de língua inglesa, segundo o documento, que foi elaborado com base nos trabalhos de Brown (2000a; 200b), Paiva (2005) e Vygotsky (1987), entre outros, e nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio, é de que aprender uma segunda língua não é uma tarefa fácil. Portanto, exige-se uma postura ativa e atuante das partes envolvidas no processo. Em especial, dos professores e dos alunos. Ainda, nesse meio, é fundamental o entendimento de que se necessita também de foco em conteúdos e materiais relevantes para o desenvolvimento de práticas de linguagem atualizadas para os que participam desse momento, que visualizem cada aluno como um ser único.

A aprendizagem deve acontecer por meio da interação entre os indivíduos que ocupam o espaço de sala de aula, isto é, entre o professor e alunos e alunos entre si. O professor assume o papel de facilitador, de negociador no processo de ensino aprendizagem, sendo também um ser em contínua formação e não um detentor de conhecimentos. Como ressaltado por Richards e Rodgers (1999, p. 77),

O professor tem dois papéis principais: o primeiro papel é facilitar o processo de comunicação entre todos os participantes na sala de aula e entre esses participantes e as diversas atividades e textos. O segundo papel é atuar como um participante independente no grupo de ensino-aprendizagem (...) um terceiro papel do professor é o de pesquisador e aprendiz [...]

Pautando-se em Brown (2000a, p.14), a Proposta de Ensino para língua inglesa no IFRN afirma que “cada aluno é único. Cada professor é único. Cada relação professor-aluno é única, e cada contexto é único”. Assim, o aluno não pode ser visto como um mero expectador do processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, nitidamente, a Proposta se distancia de visões do ensino tradicional da gramática e da tradução. A sugestão é para o emprego de uma abordagem comunicativa, em ambiente de sala de aula regular, o que, além de ser uma postura inovadora para o contexto, pode representar avanços significativos no tocante ao ensino-aprendizagem no espaço da escola pública de nível médio. O documento defende que, para o professor de inglês dar conta do processo de ensino-aprendizagem de um fenômeno tão especial quanto é a língua, faz-se pertinente que haja, primeiramente, o entendimento de que ensinar é guiar e capacitar o aluno a aprender, estabelecendo as condições para que essa aprendizagem aconteça.

Apoiando-se na defesa de uma aprendizagem por meio da interação e na compreensão das dinâmicas presentes no processo de aprendizagem, o documento se apresenta como um guia que abre novos horizontes ao ensino de língua inglesa na instituição. Há de se ver, porém, como a estrutura dessa escola regular, com um número de alunos normalmente acima da média das realidades do ensino comunicativo, entre outros fatores, adéqua-se ao embasamento teórico comunicativo e às condições de prática em sala de aula.

Todavia, o documento se fundamenta na proposta metodológica defendida por Brown (2000a), propondo uma oferta de ensino que enfatize a linguagem, inclusive oral, no desempenho das funções sociocomunicativas. Defendendo uma postura comunicativa, o documento afirma:

[...] nossa proposta metodológica se adéqua ao que conhecemos como abordagem comunicativa (...). Desse modo, nossa proposta metodológica visa à tentativa do desenvolvimento: 1) de um ensino que coloque o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem (*learner-centered instruction*); 2) de uma aprendizagem cooperativa e colaborativa (*cooperative and collaborative learning*); 3) de uma aprendizagem interativa (*interactive learning*); 4) de uma visão de educação de língua como um todo (*whole language education*); 5) de um ensino baseado em conteúdos (*content-based instruction*); 6) e de um ensino baseado em tarefas (*task-based instruction*). [...] (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012. p.63).

Não há dúvidas, pelo conteúdo da PTDEM de língua inglesa, de que uma proposta metodológica para o ensino da língua-alvo na instituição deve levar em consideração as indagações inicialmente postas.

Todas as conclusões, ao longo de muitas décadas de pesquisa e de desenvolvimento de um número expressivo de abordagens até os dias atuais, conduzem ao entendimento de que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre de fato quando essa língua possibilita ao aluno, mediante o trabalho desenvolvido em sala de aula, observando princípios metodológicos

consistentes, a oportunidade de uso da língua, pondo em prática suas habilidades de ler, ouvir, falar e escrever, nos diversos contextos autênticos de interação e comunicação.

Nesse aspecto, a PTDEM de Língua Inglesa do IFRN defende, em seu texto, que a língua estrangeira aconteça socialmente. Cabe ao professor tratá-la em sala de aula sob a ótica do uso social, em detrimento de visões estruturalistas, com base puramente em normas gramaticais, textos artificiais e exercícios que não provoquem a produção de sentido. Concordando com essa premissa, na condição de docente, no âmbito do IFRN, devemos dar conta de explorar com nossos alunos essas duas dimensões: a situação da comunicação e o papel dos participantes no âmbito dessa situação de comunicação.

Quanto aos conteúdos para o ensino de língua inglesa no IFRN, a seleção destes não constitui uma tarefa tão fácil. Embora a instituição adote um livro didático para a disciplina, os conteúdos desse material nem sempre coincidem com os que o professor, vislumbrando o desenvolvimento de uma prática comunicativa, busca para essa finalidade.

Assim, observando os princípios que dão base à Proposta, esses conteúdos deverão ser pautados em funções comunicativas básicas que o professor, juntamente com os alunos, pode desenvolver, conforme as necessidades de suas turmas. Para as turmas de Inglês 1 dos cursos técnicos integrados, a proposta de conteúdos fica estabelecida da forma seguinte:

Funções sociocomunicativas básicas:

- a) Apresentar-se ao outro mencionando nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (ex.: *I am [name]; I am [age]; I am [marital status]; I am from [hometown]; I am a/an [job]*).
- b) Posicionar-se em relação a diferentes tópicos (ex.: *I love [e.g.: singer]; I like [singer]; I don't like [singer]; I hate [singer]*).
- c) Falar sobre a própria rotina (ex.: *On [e.g.: Mondays], I wake up, I get up, I take a shower... [etc]*).
- d) Descobrir informações pessoais sobre o outro, como nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (ex.: *What is your name? How old are you? Are you Single? Where are you from? What's your job?*).
- e) Descobrir as preferências do outro (ex.: *Do you [like] [e.g.: band]? What [bands] do you [like]?*).
- f) Descobrir informações sobre a rotina do outro (ex.: *What do you usually do on [Mondays]?*).
- g) Dar instruções (ex.: *Pay attention!*).
- h) As funções acima, relacionadas a uma terceira pessoa (masculina e feminina).

Vocabulário básico:

- a) Profissões (em especial aquelas dos próprios alunos); números (relativos especialmente às idades dos alunos); estados civis; programas de TV; tipos de filme, música e comida; esportes; disciplinas escolares.
- b) Dias da semana; atividades relativas ao dia a dia dos alunos.

Conforme a Proposta, esses itens representam elementos básicos que podem ser desenvolvidos de forma escrita ou oral, ou nas duas habilidades ao mesmo tempo. Além disso, o professor, dependendo do perfil da turma, pode também aprofundar o estudo dessas funções, uma vez que o documento prevê certa “elasticidade”, contanto que o professor queira implementar projetos didáticos visando a um melhor aproveitamento da turma.

Assim, nesta pesquisa, os conteúdos constantes na relação apresentada foram também trabalhados de forma a promover o desenvolvimento das habilidades comunicativas, enfatizando a oralidade. As estruturas foram estudadas e desenvolvidas por meio de atividades em pares e em grupos, nos quais, sob a orientação do professor, após a compreensão e a prática, os alunos eram incentivados a interagir sobre fatos fictícios ou reais de suas rotinas.

Reiterando o que dissemos no início deste trabalho, de fato, uma rápida análise na história do ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional revela que a série de mudanças propostas ao longo de muitas décadas não se concretizou exatamente em ações de melhorias na qualidade de ensino. No caso das línguas estrangeiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados como referências para os níveis Fundamental e Médio de todo o país, reconhecem a realidade do quadro a que se chegou:

Assim, as línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. (BRASIL, 2000, p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embora não tenham um caráter obrigatório, constituem a última grande referência para o Ensino Fundamental e o Médio em todo o país e objetivam assegurar às crianças e aos jovens brasileiros o direito à aprendizagem para o exercício da cidadania. No entanto, no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, os próprios PCN apresentam visões diferentes em relação ao ensino de língua inglesa, conforme os níveis de educação. Segundo Paiva (2003), esse problema tem origem já na concepção desses documentos que, devido a bases ideológicas diferentes por parte de seus idealizadores, acabam se

tornando fontes de orientações divergentes para o ensino da língua, o que resulta em uma política de ensino de LE contraditória:

Além dos PCNs para o ensino fundamental, temos os PCNs para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. O MEC, ao encomendar os textos dos PCNs para profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes, acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória. (PAIVA, 2003, p. 59)

Independentemente dos conflitos existentes entre os documentos, em se tratando dos PCN para o Ensino Médio, especificamente, este é também um dos documentos que dá base à PTDEM de Língua Inglesa do IFRN: “[...] vale ressaltar que esta proposta baseia-se, ainda, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira.”(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 62). Assim, a busca da comunicação ressaltada nos PCN dialoga com a PTDEM de Língua Inglesa do IFRN, quando defende práticas com vistas ao ensino voltado para um viés sociointeracional, com enfoque no engajamento discursivo dos alunos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), posteriores às versões dos PCN, tiveram como principal objetivo aprofundar as propostas dos documentos anteriores. Em sua proposta referente às habilidades a serem desenvolvidas em línguas estrangeiras no ensino médio, a comunicação oral está presente em todos os níveis, conforme dispõe o documento:

Ao longo dos últimos anos, surgiram levantamentos indicando a relevância dessa “habilidade” do idioma estrangeiro; além disso, os conhecimentos sobre comunicação oral recebem influências das teorias de multiletramentos, o que vem a reformular as concepções das chamadas habilidades [...] (BRASIL, 2008, p. 118).

Considerando que as Orientações, lançadas no ano de 2006, constituem um refinamento das propostas dos PCN e que, conforme afirmado, há uma relevância da habilidade oral, apontada em seus levantamentos, subentende-se que, progressivamente, o ensino de línguas estrangeiras na escola regular seguirá para o rumo da interação, fomentado, de maneira contínua, por ações e programas que exigem do estudante habilidade para se expressar, fazendo uso de termos e pronúncia apropriados na língua-alvo. Como prova disso, pode-se observar ações como o programa Ciências Sem Fronteiras, do Governo Federal, no qual houve grande demanda de habilidades comunicativas em língua inglesa, especialmente orais.

2.2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O PÓS-MÉTODO

Leffa (1988) afirma que o uso da linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação da Abordagem Comunicativa. O autor reforça ainda que a ênfase da aprendizagem está, de fato, na comunicação e não em diálogos elaborados meramente para apresentar pontos gramaticais. Essa afirmação se traduz na condição de fazer um uso autêntico da língua estudada, empregando-a nos diversos contextos além da sala de aula, nos quais os aprendizes podem se deparar com as mais variadas situações, que requerem deles conhecimento e independência para agirem.

Não há dúvidas de que, quando se pensa em ensino comunicativo de inglês e demais línguas estrangeiras, a primeira proposta que as pessoas normalmente mencionam ou de que se lembram é a Abordagem Comunicativa (AC). Fruto de questionamentos e reflexões sobre a forma como o ensino de línguas estrangeiras vinha sendo desenvolvido entre os anos 60 e 70, ainda nos dias atuais, ela representa um dos maiores avanços metodológicos da história do ensino-aprendizagem de LE. Sendo uma abordagem amplamente em uso e fonte para vários métodos, ela perpassa a seção teórica do Plano de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) da escola federal de EPT objeto de nossa intervenção, o IFRN.

Tendo como objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a Abordagem Comunicativa tem na oralidade uma das principais ferramentas para envolver o aluno em situações reais de interação, buscando proporcionar ao aprendiz a autonomia linguística. E sendo a oralidade uma habilidade essencial no contexto comunicativo do ensino da língua inglesa, faz-se necessário refletir sobre o trabalho e os resultados alcançados por alunos e professores nessa perspectiva comunicativa no espaço da instituição de ensino regular, observando a adequação das atividades que demandam uso de conteúdo oral, tendo em vista o contexto de sala de aula vivenciado por professores e alunos e a proposta, no caso do IFRN, que dialoga também com o que afirma Paiva (2005, p.140): “Como se aprende uma língua estrangeira? Acredito que isso acontece quando a língua faz sentido para o aprendiz e lhe oferece oportunidades de uso da língua, seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, ou interagindo pelo computador”.

O surgimento da abordagem comunicativa foi marcado por estudos de linguistas e sociolinguistas europeus. Segundo Leffa (1988, p. 19),

Enquanto que nos Estados Unidos, quer na linguística estruturalista de Bloomfield ou na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os linguistas se concentra-

vam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa os linguistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos, enfatizando o estudo do discurso. Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto — oral ou escrito — mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

De acordo com Richards e Rodgers (1999), o surgimento da abordagem comunicativa se dá também devido a mudanças no cenário educacional europeu. Com a crescente interdependência entre países desse continente, veio a necessidade de esforços maiores para ensinar a adultos as línguas mais importantes do Mercado Comum Europeu e, ainda, da criação do Conselho da Europa. Dessa forma, viabilizar a articulação e o desenvolvimento de métodos alternativos de ensino de línguas era considerado de alta prioridade para consolidar o bloco geopolítico em formação.

Já no contexto brasileiro, conforme Abrahão (2015), a abordagem comunicativa surge nos anos 80, trazida por professores e pesquisadores brasileiros que buscavam sua formação no exterior, justamente devido à escassez de programas de pós-graduação em linguística aplicada no país. Almeida Filho, um dos pioneiros no uso dessa abordagem de ensino de línguas no Brasil, relata:

[...] em 1978 voltávamos ao Brasil, depois de um programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada na Inglaterra, Carmen Rosa Caldas-Coulthard e eu. Ambos sentíamos o peso dos ventos de mudança que sopravam céleres na Europa do então Mercado Comum em construção nas questões educacionais e no âmbito do EL em particular para nós. Na Escócia e Inglaterra mais precisamente em Edimburgo e em Manchester, tínhamos atravessado o tufão filosófico das propostas comunicativas dos meados dos anos 70 e agora estávamos de volta a Florianópolis e São Paulo para enfrentar o sonho de mudança e atualização em terra pátria. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15-16)

Em termos de teoria da língua, a abordagem comunicativa parte da ideia de língua como comunicação. O objetivo do ensino de línguas é desenvolver o que Hymes (1972) chamou de “competência comunicativa”. Esse conceito foi desenvolvido por ele, com base em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Noam Chomsky. Hymes (1972) afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. No caso da língua materna, a aquisição desses dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. A partir dos trabalhos de Hymes (1972), a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em didática.

Para Oliveira (2014), as reflexões e questionamentos de Wilkins contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da abordagem comunicativa:

Ele criticou fortemente os métodos de ensino de línguas estrangeiras existentes até a década de 1970 por possuírem um *syllabus* gramatical e, conseqüentemente, por não conseguirem ajudar o estudante a desenvolver a sua competência comunicativa (...). Sua crítica é procedente, pois o foco nas estruturas gramaticais e no vocabulário, sem atenção às questões contextuais de adequação sociolinguísticas e de produção de significados, realmente não contribui para que os estudantes desenvolvam atos linguísticos mais complexos. (OLIVEIRA, 2014, p. 147)

Richards e Rodgers (1999) afirmam que, ao invés de tentar descrever a língua por meio de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, Wilkins procurou demonstrar os sistemas de significados por trás dos usos comunicativos da língua. Segundo os autores, ele descreveu dois tipos de significados: categorias nocionais (conceitos tais como tempo, sequência, quantidade, localização, frequência) e categorias de funções comunicativas (solicitações, negações, oferecimentos, reclamações). Mais tarde, Wilkins revisa e expande o seu documento de 1972 em um livro chamado *Notional Syllabuses*, que teve um impacto significativo no ensino comunicativo de línguas. As funções publicadas estão divididas em seis grandes categorias, cada uma delas subdividida em funções menores:

- 1- Expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando, etc.)
- 2- Expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.)
- 3- Expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.)
- 4- Expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.)
- 5- Persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa)
- 6- Socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.)

Leffa (1988) comenta que o uso de elementos dessas taxionomias na elaboração de material didático foi uma das características mais salientes da abordagem comunicativa. E até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: “Perguntando e dizendo o nome”, “Oferecendo, aceitando e recusando ajuda”, etc. Essas funções podem ser apresentadas várias vezes ao longo de um curso, pois elas figuram em diferentes graus de complexidade sintática, assim como também em diversos níveis de formalidade, sendo conhecidas como “abordagem espiral”.

E nesse aspecto, observando os conteúdos anteriormente dispostos, podemos notar a possibilidade de se buscar um melhor rendimento da Proposta de Ensino de Língua Inglesa do IFRN mediante o uso e a ampliação dessas funções. Uma vez que a abordagem comunicativa possibilita o desenvolvimento dos conteúdos de forma mais ampla e dinâmica, torna-se previsível que o ensino-aprendizagem da língua em questão possa ir além dos conteúdos já propostos no documento oficial do IFRN, suprindo, assim, pontos que podem se apresentar como deficitários na previsão dos conteúdos propostos para as turmas de 1º ano.

O conselho da Europa incorporou as análises semântico-comunicativas de Wilkins a um conjunto de especificações para um *syllabus* comunicativo de primeiro nível. E esse trabalho e a rápida aplicação de suas ideias por produtores de materiais didáticos, assim como a aceitação destas pelos especialistas no ensino de línguas, resultou no que passou a ser chamado de **Abordagem Comunicativa**

A abordagem causou grande impacto já a partir do momento de sua divulgação. E uma nova postura passou a valer para o ensino de línguas estrangeiras, consequentemente, com a sua entrada em cena. Richards e Rodgers (1999) trazem o comparativo, apontando as diferenças entre as principais características da abordagem comunicativa e da abordagem audio-lingual, que foi amplamente usada antes das discussões e do surgimento do movimento comunicativo.

Os pontos destacados entre as duas abordagens denotam a mudança de visão em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, inclusive no que concerne a uma visão mais humanística, como defendiam os proponentes da abordagem comunicativa, e os posicionamentos que passam a nortear os profissionais da área em seus ambientes escolares. Esses pontos são apresentados no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Comparativo Al x AC

Abordagem Audiolingual	Abordagem Comunicativa
1. Dá mais atenção à estrutura e à forma que ao significado.	1. O significado é primordial.
2. Exige memorização de diálogos baseados em estruturas.	2. Diálogos, se usados, focam nas funções comunicativas e normalmente não são memorizados.
3. Itens da linguagem não são necessariamente contextualizados.	3. Contextualização é uma premissa básica.
4. Aprender línguas é aprender estruturas, sons ou palavras.	4. Aprender línguas é aprender a se comunicar.
5. Domínio ou “super aprendizagem” são os objetivos.	5. A comunicação eficaz é o objetivo.
6. Exercícios de substituição são a técnica principal.	6. Pode haver prática, mas secundariamente.
7. Pronúncia igual a de um falante nativo é o objetivo.	7. Pronúncia compreensível é o objetivo.
8. Explicação gramatical é evitada.	8. Qualquer mecanismo que ajude os alunos é aceito, variando de acordo com suas idades, interesses, etc.
9. Atividades comunicativas só vêm depois de um longo processo de práticas e exercícios rígidos.	9. A tentativa de comunicação deve ser encorajada desde o início.
10. O uso da língua nativa do aluno é proibido.	10. Cauteloso uso da língua nativa. É aceito quando possível.
11. A tradução é proibida nos níveis iniciais.	11. A tradução pode ser usada quando os estudantes precisarem ou se beneficiarem dela.
12. A leitura e a escrita são adiadas até o alcance do domínio da fala.	12. Leitura e escritas podem começar desde o primeiro encontro, se preferir.
13. O sistema linguístico da língua estudada será aprendido por meio do ensino direto dos padrões do sistema.	13. O sistema linguístico alvo será mais bem aprendido por meio do esforço para se comunicar.
14. A competência linguística é o objetivo desejado.	14. A competência comunicativa é o objetivo desejado.
15. As diversidades da língua são reconhecidas, mas não enfatizadas.	15. A variação linguística é o conceito central nos materiais e na metodologia.
16. A sequência das unidades é determinada unicamente pelos princípios da complexidade linguística.	16. A sequência é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função, ou significado que despertar interesse.
17. O professor controla os alunos e impede que eles entrem em conflito com a teoria.	17. O professor ajuda os alunos na maneira que os motiva a trabalhar com a língua.

18. “A língua é um hábito”, então os erros devem ser evitados a todo custo.	18. A língua é criada pelo indivíduo por meio de julgamento e erro.
19. Precisão, em termos de correção formal, é o objetivo principal.	19. Fluência e linguagem aceitável são os objetivos principais.
20. Espera-se que os alunos interajam com o sistema da língua ou materiais controlados.	20. Espera-se que os alunos interajam com outras pessoas, pessoalmente, por meio de exercícios em pares ou em grupos, ou
21. O professor deve especificar a língua que os alunos vão usar.	21. O professor pode não saber exatamente que língua os alunos usarão.
22. A motivação intrínseca surgirá de um interesse na estrutura da língua.	22. A motivação intrínseca surgirá do interesse de estar se comunicando por meio da língua.

Fonte: Adaptado de Richards e Rodgers (1999)

Partindo da comparação acima, podemos observar uma série de pontos que contribuíram de forma significativa para a enorme aceitação e o sucesso da abordagem comunicativa. Entre eles, podemos destacar o papel do professor, que antes detinha todo o conhecimento e o controle e, agora, torna-se mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Sem perder relevância, ele vai intervir quando necessário para orientar o aluno, organizar material de estudo, etc., sem interferir na autonomia do aprendiz. Algo imprescindível, porém, é o domínio da língua alvo pelo professor.

As atividades desenvolvidas e utilizadas não são memorizadas, mas, sim, centradas em funções comunicativas. Há uma busca por uma comunicação efetiva, em que situações representativas de situações reais tragam a necessidade de se comunicar na língua alvo. Além disso, não há uma sequência rígida das quatro habilidades linguísticas a ser seguida.

A utilização de materiais é vista como uma forma de influenciar a qualidade da interação em sala de aula e o uso da língua. Atividades que usem jogos, gravuras, dramatizações, situações reais que visem à resolução de problemas são fundamentais, pois proporcionam ao aluno a oportunidade de desenvolver seus próprios mecanismos de aprendizagem, usando a língua de uma maneira consciente e pessoal.

Os erros passam a ser vistos não mais como sinônimos de fracasso, mas sim como provas de que o aluno está buscando desenvolver o seu potencial no processo de aprendizagem. Torna-se possível também o uso moderado da língua materna quando se fizer necessário. O mesmo acontece com as traduções, que também são permitidas em contextos que tragam benefício para a aprendizagem.

Esses foram alguns dos pontos que fizeram da AC um grande sucesso. Torna-se evidente que foi preciso flexibilização, adaptação, transformação de técnicas e procedimentos para que se possibilitasse alcançar resultados significativos e completos em relação às outras

várias tentativas de promoção de uma abordagem capaz de atender aos anseios de estudiosos, professores e alunos de línguas estrangeiras, ao longo de décadas.

Larsen-Freeman (1986) considera que muitos seguidores da AC reconhecem a importância das estruturas e do vocabulário. Porém, é do conhecimento deles também que a comunicação será prejudicada se somente esses itens forem ensinados. Segundo a autora,

Quando nos comunicamos, nós usamos a língua para realizar algumas funções, tais como argumentar, persuadir ou prometer. Além do mais, nós realizamos estas funções dentro de um contexto social. Um falante vai escolher uma forma em particular para expressar seus argumentos não apenas baseado em suas intenções e nível de emoção, mas também em quem ele está se dirigindo, e em que tipo de relacionamento ele tem com essa pessoa. (...) Além do mais, já que a comunicação é um processo, torna-se insuficiente para os alunos ter conhecimentos apenas das formas da língua-alvo, significados e funções. Os alunos devem ser capazes de aplicar esses conhecimentos para negociar significados. É através da interação entre falante e ouvinte (ou leitor e escritor) que o significado se torna claro. (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 123, tradução nossa)

Ressaltamos que a Proposta de Disciplina de Língua Inglesa do IFRN procura contemplar as funções destacadas pela autora e propor o desenvolvimento destas de forma sequenciada, oralmente e por escrito. Já em relação ao livro didático disponível na instituição, embora defenda, como objetivo principal, o letramento dos alunos para o uso da língua inglesa em práticas sociais de comunicação nas modalidades oral e escrita, carece da organização e da sequência dos conteúdos propostos no documento do IFRN, o que acaba por acarretar dificuldades no contexto de turma numerosa vivenciado na instituição. Para o desenvolvimento da proposta, fez-se necessária a adaptação de materiais, seguindo-se o programa da disciplina Inglês 1 incluído na PTDEM de Língua Inglesa do IFRN.

Em virtude de discussões atuais acerca da eficiência, fim de metodologias e teorias que remetem a um período além do método, decidimos promover uma breve discussão sobre a situação da AC no contexto da *era pós-método*, anunciada por alguns autores. Oliveira (2014, p. 193) afirma: “Ressalte-se que a discussão sobre a validade, a vida e a morte do método como uma entidade conceitual se aplica também ao conceito de abordagem”. A AC foi, até recentemente, de forma quase unânime, considerada a abordagem ideal para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e o meio mais eficaz de desenvolver proficiência em uma língua estrangeira. Nos últimos anos, porém, tem havido um florescimento de novas ideias que remetem a uma tendência para além do próprio método. Há três décadas, Leffa (1988, p. 24) afirmava:

A Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas. Como o ciclo ainda não está encerrado, uma avaliação da abordagem fica

extremamente difícil. O que parece ter acontecido até o momento (1988) é que a AC tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão da ideia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada (...), falta de evidência baseada em fatos.

Pode-se dizer hoje, passados tantos anos de existência da AC, com base nas tendências atuais, que mais um ciclo pode estar chegando ao fim. Porém, o fechamento de tal ciclo ainda depende de muitas e amplas discussões acerca da eficácia e da credibilidade dessa abordagem. É fato que nenhum método, até este momento da história do ensino de línguas estrangeiras, conseguiu resolver os problemas do ensino de línguas por completo, principalmente no contexto da escola pública regular.

Kumaravadivelu é um dos mais conhecidos entre os teóricos que defendem a ideia de que já vivemos em uma *era pós-método*. Segundo o autor, o professor pós-método, assim como o aluno pós-método, é um indivíduo autônomo. E essa autonomia exige dele um grau razoável de competência e confiança que lhe permitam construir e implementar sua própria teoria da prática em seu contexto educacional, social e político. Essa autonomia do professor é tão central que pode ser vista como o coração da pedagogia pós-método. Para Kumaravadivelu, é essa autonomia que liberta o professor de uma imposição de ideias pré-concebidas:

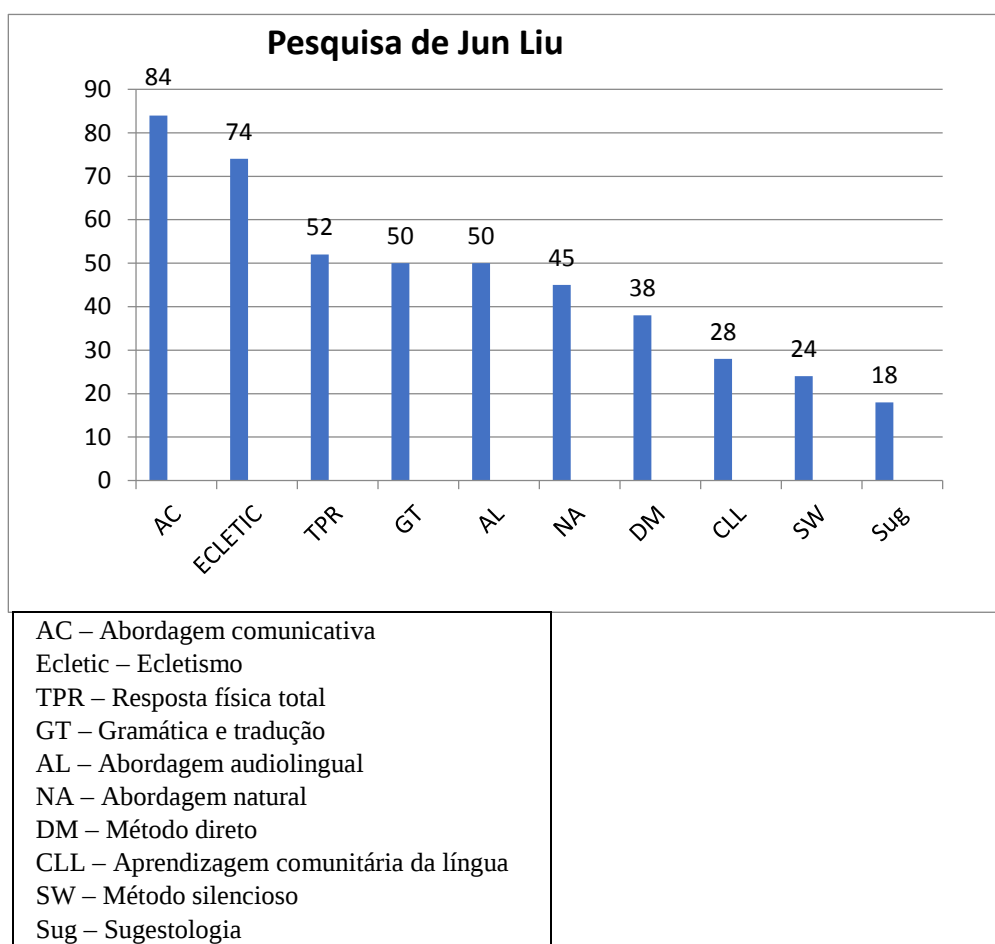
A autonomia do professor é moldada por uma base de conhecimento profissional e pessoal que evoluiu através de canais formais e informais de experiência educacional. No campo da educação da L2, a maioria dos professores entra no espaço do conhecimento profissional, de modo geral, através de um pacote de "métodos" [...] que, por sua vez, está ligado a uma determinada escola de pensamento em psicologia, linguística e outras disciplinas relacionadas. No entanto, quando eles começam a ensinar, reconhecem rapidamente a necessidade de se afastar de um conceito tão impositivo de método. Para fazer isso, eles têm que confiar cada vez mais em seu conhecimento pessoal de aprender e ensinar. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 12, tradução nossa)

Conforme Oliveira (2014), Kumaravadivelu, assim como outros teóricos que afirmam que a era dos métodos acabou, não apresenta dados de pesquisas que deem suporte a tal perspectiva. Essa carência de uma evidência empírica que possa comprovar o fim dos métodos motivou Jun Liu, professor da Universidade do Arizona, a buscar dados que pudessem dar uma resposta quanto à aceitação das metodologias entre os profissionais do ensino de línguas estrangeiras. Em 1999, Liu deu início a uma pesquisa que escolheu aleatoriamente 800 professores, de um total de 17.800 membros do TESOL (*Teaching English to Speakers of Other*

Languages)¹, aos quais enviou questionários. Desses 800, 448 professores, de 62 países, responderam.

Com as respostas de 56% do grupo selecionado, de uma significativa variedade de nacionalidades, o trabalho de Liu rendeu dados interessantes e importantes para o ensino de línguas estrangeiras. Eles demonstram o alto índice de aceitação ainda atribuída pelos professores às metodologias. Mesmo as metodologias mais antigas, que muitos acreditavam ou acreditam estarem em desuso, mostraram ainda ter credibilidade e preferência entre esses professores. Outro aspecto interessante revelado pelo do estudo foi o alto índice alcançado pela AC na preferência entre os profissionais do ensino de línguas. Os percentuais demonstram a distribuição dos métodos e abordagens citados na pesquisa, no total de 10, com os respondentes que afirmaram suas preferências. Os dados ficaram distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 1 - Resultados — Pesquisa de Jun Liu



Fonte: Adaptação de Liu (2004)

¹ Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (tradução nossa).

Inicialmente, em relação ao ecletismo, de acordo com Leffa (1988), ele é a solução proposta por alguns metodólogos, baseando-se nos conhecimentos e nas experiências da sala de aula. O ecletismo vai de encontro à rigidez imposta pelos métodos, de forma que o professor pode fazer escolhas metodológicas que sejam mais adequadas à sua realidade e que melhor atendam a suas necessidades. Vale lembrar, entretanto, que o ecletismo não deve ser compreendido como ausência metodológica. Pelo contrário, o professor passa a fazer uso de métodos diversos, sem o comprometimento teórico com nenhum deles, apenas usando o que cada método oferece de melhor, conforme seus objetivos. Há uma lógica do ecletismo que reflete na PTDEM de Língua Inglesa do IFRN, quando esta ressalta uma flexibilidade para o professor aprofundar/adaptar os conteúdos do programa da disciplina, caso ele entenda como necessário, vislumbrando benefícios para o trabalho em sala de aula.

Quanto à pesquisa de Liu, como ressalta Oliveira (2014), ela foi realizada bem no final do século XX. Portanto, é improvável que o cenário tenha sofrido mudanças significativas desde então. Entretanto, os dados mostrados são ricos em informações. A partir deles, fica claro que a história dos métodos ainda pode ter um longo caminho a percorrer. E sobre a possibilidade de um fim, o autor afirma: “A era pós-método não nos remete a um momento em que não existem métodos, mas a um momento em que o conceito de método está sendo questionado e problematizado de uma forma nova. Há evidências simples e claras disso.” (OLIVEIRA, 2014, p. 205).

Quanto à abordagem comunicativa, Richards e Rodgers (2014, p. 81, tradução nossa) afirmam:

Os princípios gerais da abordagem comunicativa ainda são amplamente aceitos no ensino de línguas de hoje (...), embora estes princípios tenham sido abertos a várias interpretações, e aqueles favoráveis à abordagem podem pesar o valor da fluência e precisão de maneiras diferentes.

Algo ainda de suma importância para os professores de línguas estrangeiras é que, no momento em que mais uma vez se vivem dúvidas em relação às abordagens, é imprescindível que se tenha um bom conhecimento acerca das bases teóricas destas. Havendo ou não uma era para além das metodologias, o ensino de línguas estrangeiras continuará, e sendo o professor a peça fundamental nesse processo, é preciso que ele esteja embasado em conhecimentos sólidos para poder tomar as importantes decisões em relação à sua prática em sala de aula.

Esse é o contexto atual em relação às abordagens e, em interesse especial, à AC, por ser aquela que dá suporte à Proposta de Trabalho da Disciplina de Língua Inglesa do IFRN.

2.3 TURMAS NUMEROSAS

A discussão sobre o ensino de língua estrangeira para turmas numerosas é, sem dúvida, algo recente para muitos profissionais de ensino no Brasil. Contudo, as consequências dessa condição, há muito tempo, fazem parte do cotidiano de alunos e professores, particularmente nas instituições públicas. Todavia, enquanto os efeitos são bem conhecidos, o debate sobre as causas, as soluções e os modos de lidar com a quantidade elevada de alunos por turma, até o momento, não teve a dimensão devida no contexto da educação nacional — muito embora discussões sobre essa questão pareçam estar bem avançadas no exterior. Falaremos, portanto, sobre a questão das turmas numerosas de língua inglesa, abordando a realidade do IFRN, fazendo um paralelo dessa realidade vivenciada nas turmas da instituição com outros cenários apresentados. Mas, antes disso, precisamos saber o que são turmas numerosas.

Chegar a uma definição de turma numerosa, do inglês *large class*, não é tarefa tão simples. Na verdade, é uma discussão que tem gerado interpretações equivocadas até por profissionais já experientes no ensino de línguas estrangeiras. É necessário avaliar vários pontos e detalhes que fazem a sala de aula. Mas a dificuldade maior reside principalmente no fato de ainda haver poucos estudos específicos sobre o tema. E, na realidade brasileira, parece haver uma lacuna ainda maior sobre a questão.

Para ilustrar nossa afirmação, recorreremos ao Portal de Periódicos CAPES, ao qual nossa instituição possui acesso, e realizamos uma busca com a expressão do nosso interesse: *turma numerosa*. Para nosso filtro, deixamos em aberto, “qualquer”, o campo em que a expressão poderia aparecer. A figura a seguir expõe isso:

Figura 1 - Resultado da busca por "turmas numerosas" no portal da CAPES

The screenshot shows the CAPES Periodicals Portal search interface. The search query is "turmas numerosas". The results show 2 items for the Portal de Periodicos, ordered by Relevance. The results are: "Periódicos revisados por pares (1)" and "Recursos online (1)".

Search Interface Details:

- Search Bar:** "Qualquer" (dropdown), "é (exato)" (dropdown), "turmas numerosas" (text input), "AND" (dropdown).
- Advanced Search:** "Qualquer" (dropdown), "contém" (dropdown), (empty text input).
- Filters:**
 - Data de publicação: Qualquer ano (dropdown)
 - Tipo de material: Todos os itens (dropdown)
 - Idioma: Qualquer idioma (dropdown)
 - Data Inicial: Dia (dropdown), Mês (dropdown), Ano (dropdown)
 - Data Final: Dia (dropdown), Mês (dropdown), Ano (dropdown)
- Buttons:** "Buscar" (orange), "Clear" (grey), "Busca simples" (blue link).
- Results Summary:** "2 Resultados para Portal de Periodicos".
- Ordering:** "Ordenado por: Relevância" (dropdown).
- Links:** "Selecione bases de dados para busca" (blue link).
- Footer:** "Personalize your results" (link), "Edit" (link).

Fonte: Portal de periódicos da CAPES disponível no link <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

Como podemos observar, o resultado da busca apresenta apenas dois resultados, sendo que apenas um se refere a artigo publicado em periódico revisado por pares. A busca pela expressão em língua inglesa, *large class*, por outro lado, já resulta em um número mais expressivo. Esse resultado nos suscita os seguintes questionamentos: como, então, podemos chegar à definição de turma numerosa? Que aspectos podem ser considerados para definir esse conceito?

De acordo com Loo (2007), a ocorrência das turmas numerosas modernas, quase em âmbito mundial, é uma realidade com a qual nem os professores, nem estudantes, nem as instituições estão felizes.

Shamim *et al.* (2007) reforçam que o número de alunos em sala de aula, unicamente, não é suficiente para definir se uma turma pode ser considerada numerosa. Conforme os autores, uma turma numerosa, no contexto ocidental, tal como os Estados Unidos ou o Reino Unido, pode ser considerada pequena por professores e alunos, na grande maioria dos casos, se comparada ao ensino-aprendizagem nos contextos africanos, por exemplo. Uma turma numerosa pode variar de 22 alunos no ensino fundamental norte-americano até 150 alunos em uma sala de aula na África.

Sem dúvida, em um primeiro momento, normalmente vem à mente que a ideia expressa pelo termo *turma numerosa* não seria nada além de uma turma com um número elevado de alunos. De acordo com o Conselho Britânico (2014), o tamanho da turma é frequentemente definido em números. Todavia, a percepção de professores e aprendizes de uma turma numerosa não é determinada apenas pelo número de alunos, mas por vários fatores adicionais. Em relação a isso, Loo (2007, p. 15, tradução nossa) afirma:

Uma definição numérica não será, por conseguinte, suficiente, pois deve ser correlacionada com a disciplina específica, a natureza da turma e os seus objetivos de aprendizagem, bem como as características dos alunos, a formação e experiência dos professores, bem como os métodos de ensino que utilizam.

Há quase um consenso entre os professores de Língua Inglesa como língua estrangeira de que turmas com 40 ou 50 alunos podem ser definidas como grandes, ou muito grandes. No IFRN, a própria Organização Didática prevê turmas com número máximo de até 45 alunos. Porém, para se chegar à definição da quantidade de alunos por turma, não são consideradas, ou não são percebidas, particularidades de algumas áreas, como no caso da língua inglesa como língua estrangeira. Entre essas particularidades, estão fatores que deveriam ser levados em consideração na definição de turmas numerosas. Pensar em estratégias para dar conta do que está prescrito nos documentos oficiais e, ao mesmo tempo, garantir rendimento satisfatório se tornam um desafio para o ensino de inglês.

Porém, a definição de turma numerosa não deve estar associada diretamente ao número de alunos, como dito, sem levar em consideração os diversos fatores que fazem parte do ambiente da turma e que têm influência direta em seu funcionamento. Existem, obviamente, situações em que turmas passam a ser consideradas numerosas apenas em função direta de seu número de alunos. Se um profissional está habituado ao trabalho em turmas com um número de alunos variando entre 10 e 15, por exemplo, quando esse mesmo profissional precisar trabalhar com turmas de 25 ou 30 alunos, muito provavelmente, ele irá afirmar que se trata de uma *turma numerosa*, sem considerar os objetivos, a metodologia, o nível de conhecimento dos alunos, os materiais didáticos, os recursos tecnológicos, etc., com os quais se trabalha. Porém, esses fatores devem também ser considerados. Conforme afirma Shamim (1993, p. 22),

Os números parecem ser necessários, mas não são suficientes para definir o tamanho da turma. Outros fatores que influenciam a percepção dos participantes sobre o tamanho das turmas incluem a experiência anterior dos participantes, o tamanho mé-

dio das turmas no contexto educacional imediato, o tamanho da sala e a facilidade ou dificuldade de fazer certos tipos de atividades na sala de aula.

Quanto às questões adicionais, podemos ainda mencionar a carga de trabalho gerada pela turma, o nível de *stress* dos professores, as dificuldades de gerenciamento de atividades durante a aula, o barulho gerado pelos alunos, os variados níveis de conhecimento dos alunos sobre a língua alvo, dentre outras. Assim, de fato, vários são os pontos a serem considerados para se chegar a uma definição de *turma numerosa*, e estes vão desde a metodologia a ser empregada na turma até o espaço físico da sala de aula. Dessa forma, quantidade elevada de aluno e turma numerosa não significam a mesma coisa. Uma determinada turma pode ter um número elevado de alunos, sem ser, no entanto, considerada numerosa, quando analisados os aspectos destacados e concluir-se que eles não representam problemas para o desenvolvimento das ações de ensino na turma.

Destacamos o trabalho realizado por Lima *et al.* (2016) nos *campi* do IFRN de Ipan-guaçu e Mossoró, intitulado “Ensino de Inglês em Curso Técnico de Nível Médio: um estudo sobre o perfil dos alunos recém-ingressos”, apresentado no IV Seminário Nacional do Ensino Médio (Senacem), sobre alunos recém-ingressos na instituição.

Um dos itens da pesquisa traz a seguinte questão: “Quantos alunos, aproximadamente, havia nas suas aulas de inglês na escola regular? A quantidade de colegas em sala de aula ajuda ou atrapalha no desenvolvimento das atividades?”.

Inicialmente, as respostas a esse item causam certa surpresa, em relação à preferência (e às justificativas) de alguns alunos por turmas grandes, e demonstram também como as concepções do que pode ser turma com número elevado de alunos e “turma numerosa” se misturam.

Apesar de ser comum ouvir reclamações quanto ao número elevado de alunos por turma, neste trabalho, uma leve maioria afirmou o contrário. De acordo com os dados, 50,7% afirmou que a quantidade elevada de alunos por sala é um fator positivo para a aprendizagem de inglês. Vale salientar que 77,47% dos alunos pesquisados estudaram em turmas com número de alunos entre 26 e 55 por turma. E apenas 15,49%, haviam estudado em turmas com menos de 25 alunos.

Os respondentes que afirmaram ser o número elevado de alunos por sala um fator positivo justificaram, afirmando que o número elevado de alunos por sala “melhora a aprendizagem”, “ajuda na interação entre alunos” e “faz o professor dar mais atenção aos alunos” (LIMA *et al.*, 2016, p. 10). Na concepção desse primeiro grupo, constatada pelas justificativas

apresentadas, suas turmas não se constituíam como “turmas numerosas”, mas, sim, como “turmas com um número elevado de alunos”, já que a quantidade de alunos não pareceu causar problemas.

Por outro lado, há os 46,48% dos alunos que se referem ao número elevado de estudantes por turma como fator negativo nas aulas de língua inglesa. Esse grupo justificou suas opiniões, afirmando que “havia muito barulho nas aulas”; que “as conversas paralelas atrapalhavam as aulas”; que o número elevado de alunos “gera desinteresse pela disciplina”; que “o desnivelamento dos alunos prejudica o andamento das aulas”, e finalmente, que “o professor não consegue controlar a atenção dos alunos” (LIMA *et al*, 2016, p. 10). Os argumentos desse segundo grupo de alunos apresentam características mais coerentes com as realidades de turmas numerosas. A quantidade de alunos, nesse caso, gera distúrbios, dificultando ou inviabilizando a aula. Conforme anteriormente mencionado, 77,46%, dos alunos pesquisados estudaram em turmas com número de alunos entre 26 e 55. Subentende-se ser este um contexto com o qual os alunos, em sua maioria, estão bastante familiarizados. Talvez esses alunos até careçam de experiências em turmas com números de alunos menores, para que possam estabelecer novos parâmetros a fim de melhor avaliarem os rendimentos de suas aulas e o próprio ambiente onde estão inseridos.

Então, precisar o número ideal de alunos para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, identificar uma turma como numerosa, ou não, é mesmo uma questão de somar a metodologia a ser utilizada, as habilidades do professor e os demais fatores que possam influenciar nessa definição. Se uma aula de Língua Inglesa nos moldes da Gramática e Tradução (GT), por exemplo, pode ser confortavelmente ministrada para uma turma de 40 alunos, essa facilidade pode não se repetir em uma aula nos padrões da AC. Um dos fatores anteriormente mencionados para se chegar à definição de turma numerosa é justamente a abordagem de que se faz uso. Os números por si só não são suficientes para se chegar a uma definição comum. É preciso avaliar os fatores adicionais, dentre os quais está a metodologia.

Loo (2007) afirma que a abordagem de GT se adéqua confortavelmente aos contextos em que a instrução está centrada no professor e em língua materna e se aplica bem ao emprego em turmas numerosas. Uma mudança de foco, porém, requer adequações, inclusive metodológicas.

A experiência profissional, aliada às orientações metodológicas e aos fatores já mencionados, é de grande importância para se chegar a um número ideal ou viável para o desenvolvimento do trabalho com uma determinada turma, já que, como observa Coleman (1989, p.

35), “os professores não compartilham um conceito universal dos tamanhos ideais de turmas numerosas e turmas pequenas”.

Há, portanto, uma carência em termos de orientações e publicações abordando a questão das turmas numerosas, não apenas no contexto do IFRN, mas em âmbito nacional, como ressaltado. Embora, com frequência, se fale em turmas grandes, número elevado de alunos por turma, etc., sentimos a falta de atenção ao problema e de uma discussão ampla sobre o assunto, que é algo que há tempos já acontece nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia. Neste último, fatos relativamente recentes têm alimentado as discussões sobre a questão.

De acordo com Thang (2015), sobre a realidade de turmas numerosas no Vietnã, desde o final da década de 1990, quando o país se abriu para o capitalismo e para o livre mercado, surgiu um rápido aumento da aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Dessa forma, o número de alunos de língua inglesa aumentou a uma velocidade avassaladora com a entrada do Vietnã na Organização Mundial do Comércio, juntamente com o acelerado desenvolvimento da globalização e da comunicação com outros países.

Com isso, devido à falta de professores qualificados e de recursos, o tamanho das turmas de língua inglesa, em qualquer nível de ensino vietnamita, tornou-se cada vez maior. Por isso, para os professores vietnamitas de língua estrangeira, ensinar inglês em turmas que vão de 50 a 100 alunos é algo considerado comum, em todos os níveis de ensino. E, como afirma Loo (2010), essa realidade acontece em muitos países no mundo.

É válida também a observação de Wang e Zhang (2011), quando relatam a situação do ensino de língua inglesa como língua estrangeira na China, quase idêntica à encontrada no Vietnã:

Desde o final dos anos 1970, quando a China se abriu para o mundo, surgiu um grande aumento na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em todo o país. O número de aprendizes de inglês na China aumentou a uma velocidade esmagadora com a entrada da China na OMC, juntamente com o rápido desenvolvimento da globalização e comunicação entre todos os países do mundo. Posteriormente, devido à falta de qualidade de professores e recursos, o tamanho da turma de língua estrangeira em qualquer nível educacional tende a ser cada vez maior. É muito comum para os professores chineses, quer em escolas primárias ou secundárias, ensinar uma classe com mais de 50 alunos e, até mesmo, ter na faculdade turmas com mais de 100 alunos [...] (WANG; ZHANG, 2011, p. 2, tradução nossa.)

Poderíamos até questionar se os problemas com turmas numerosas nessas outras partes do mundo seriam bem mais sérios que os problemas enfrentados nas salas de aula brasileiras. Mas talvez possamos crer que a nossa realidade não corresponde ao ideal, nem à realidade dos países asiáticos mencionados. Aparentemente, estamos no meio desse contínuo e carecemos

de uma atenção quanto ao problema, que ainda não nos foi dada, para que a nossa situação não atinja patamares como os apresentados.

Loo (2007) apresenta uma categorização tipificada, correlacionando os contextos institucionais, as características dos alunos e as experiências de aprendizagem da língua, os objetivos do curso e os recursos, incluindo o fator temporal, de quatro tipos predominantes de turmas numerosas:

a) "**Pequenas**" **turmas numerosas**: turmas de faculdade ou educação de adultos com números variando entre 25 e 35 alunos. Em geral, cursos de curta duração em níveis intermediário ou avançado, frequentemente com considerável diversidade de alunos.

b) **Turmas numerosas de “tamanho médio”**: turmas de ensino de línguas modernas com número de alunos acima de 35, podendo chegar a 60. São turmas características de áreas densamente povoadas em países em desenvolvimento. O período mínimo de duração é normalmente de um ano. Dessa forma, espera-se que as chances para se alcançar a coesão do grupo e para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos estudantes sejam maiores.

c) **Turmas numerosas “grandes”**: turmas (obrigatórias) de segunda língua para estudantes de várias disciplinas em faculdades e universidades, com quantidade de alunos variando entre 60 e 80. A duração é de apenas um ou dois semestres.

d) **Turmas numerosas “extragrandes”**: excedem o número de 80 alunos, com considerável diversidade de estudantes, elevados níveis diferentes de motivação e pouca coesão de grupo. A duração é de apenas um ou dois semestres.

A seguir, apresentamos o quadro geral no qual a autora elenca cinco tipos de turmas, da turma de tamanho regular até as chamadas turmas numerosas extragrandes, destacando os fatores que as especificam, para que tenhamos uma visão mais ampla dessa realidade.

Quadro 2 - Quadro geral de turmas numerosas

Fatores	Salas de tamanho regular	Salas grandes			
		Pequenas	Médias	Grandes	Extragrandes
Tamanho	28	25-35	50+	60-80	80-150+
Tipo de ensino	Escolas secundárias	Semi-pública ou privada; educação para adultos	Escolas parcialmente secundárias em áreas altamente povoadas, países em desenvolvimento	Faculdades e universidades, cursos de (segunda) língua estrangeira para alunos de todos os departamentos	Mesmo caso que em "Grandes"
Recursos	Regular	Regular	Ruim a regular, até excelente	Ruim a bom	Ruim a bom
Tempo	Um ano letivo	1-3 meses	De um a vários anos letivos	1-2 semestres/ Períodos letivos	1-2 semestres/ Períodos letivos
Objetivos educacionais e de aprendizagem	Longo prazo, frequentemente não claro e: muitas vezes em primeiro plano	Rápida aplicabilidade; funcional	Longo prazo, frequentemente não claro e muitas vezes em primeiro plano	Diverso; oficial/não oficial e muitas vezes em primeiro plano	Mesmo caso que em "Grandes"
Características dos alunos	13 anos de idade, estudantes mais maduros, novas admissões de várias escolas primárias	Grande diversidade (idade, educação, motivação, estratégias)	Pouca diversidade - maior diversidade (idade, etnia, níveis)	Grande diversidade, motivação diferente	Grande diversidade, baixa a alta motivação
Grupo	Coesão muito baixa	Coesão baixa	Subgrupos; Coesão baixa a boa	Subgrupos; Coesão baixa a razoável	Subgrupos; Coesão baixa; "organismo"
Princípios metodológicos primários necessários	Colaboração, diferenciação, motivação, desenvolvimento do aluno	Diferenciação e personalização, colaboração, motivação permanente, desenvolvimento do aluno	Motivação, ativação, diferenciação e personalização	Ativação, motivação, diferenciação e personalização, colaboração, desenvolvimento do aluno	Ativação, diferenciação e personalização (difícil), motivação, colaboração, desenvolvimento do aluno (difícil)

Fonte: Loo (2007, p. 26).

A categorização apresentada pela autora reflete os contextos aqui apresentados, conhecidos na realidade brasileira. E embora a impressão que se tenha, devido à falta de discussões na nossa realidade sobre este assunto, seja de que não se enfrenta tal problema no país, não há como simplesmente negar sua existência.

Com base na realidade da turma do 1º ano de Informática do IFRN e nas informações acerca dos fatores que a envolvem, fizemos a sua inserção no quadro de Loo (2007) anteriormente apresentado, para que possamos melhor compreender a realidade dessa turma:

Quadro 3- Quadro geral de turmas numerosas, com inserção em destaque da turma regular do 1º Ano de Informática do IFRN Mossoró.

FATORES	SALAS DE TAMANHOS REGULARES	TURMAS NUMEROSAS				
		Pequenas	Curso Técnico de Informática - IFRN	Médias	Grandes	Extra grandes
TAMANHO	28	25-35	44	50+	60-80	80-150+
INSTITUIÇÕES	Escolas secundárias	Semi-pública ou privada; educação para adultos	Escola pública	Escolas parcialmente secundárias em áreas altamente povoadas, países em desenvolvimento	Faculdades e universidades, cursos de (segunda) língua estrangeira para alunos de todos os departamentos	Mesmo caso que em "Grandes"
RECURSOS	Regular	Regular	Bom a muito bom	Ruim a regular, até excelente	Ruim a bom	Ruim a bom
TEMPO	Um ano letivo	1-3 meses	2 anos (1º e 2º anos)	De um a vários anos letivos	1-2 semestres/ períodos letivos	1-2 semestres/ períodos letivos
OBJETIVOS EDUCACIONAIS E DE APRENDIZAGEM	Longo prazo, frequentemente não claro e muitas vezes em primeiro plano	1: rápida aplicabilidade; funcional	Longo prazo, Aplicabilidade, Funcionalidade (objetivos diversos em relação à língua inglesa)	Longo prazo, frequentemente não claro e muitas vezes em primeiro plano	Diverso; oficial/não oficial; muitas vezes em primeiro plano	Mesmo caso que em "Grandes"
CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS	13 anos de idade, estudantes mais maduros, novas admissões de várias escolas primárias	Grande diversidade (idade, educação, motivação, estratégias)	Idade 14-18 anos, 50% vindo da rede pública, diversidade regular (variedade de níveis em inglês)	Pouca diversidade - maior diversidade (idade, etnia, níveis)	Grande diversidade, motivação diversa	Grande diversidade, baixa a alta motivação
GRUPO	Coesão muito baixa	Coesão baixa	Grupos e Sub-grupos, boa coesão	Subgrupos; Coesão baixa a boa	Subgrupos; Coesão baixa a razoável	Subgrupos; Coesão baixa; "organismo"
PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PRIMÁRIOS NECESSÁRIOS	Colaboração, diferenciação, motivação, desenvolvimento do aluno	Diferenciação e personalização, colaboração, motivação permanente, desenvolvimento do aluno	Ativação, motivação; desenvolvimento do aluno (abordagem comunicativa - ensino de língua inglesa)	Motivação, ativação, diferenciação e personalização	Ativação, motivação, diferenciação e personalização, colaboração, desenvolvimento do aluno	Ativação, diferenciação e personalização (difícil), motivação, colaboração, desenvolvimento do aluno (difícil)

Fonte: Adaptação de Loo (2007)

Quando contrastada com as descrições acerca dos diferentes tipos de turmas numerosas apresentadas pela autora, a referida turma, inserida no quadro, destaca-se entre a **turma numerosa pequena** e a **turma numerosa média**. Esse resultado permite confirmar, de fato, o enquadramento da turma do IFRN na realidade das turmas numerosas. A classificação, nesse momento, não se dá especificamente em função do ensino da disciplina de Língua Inglesa

nessas turmas, mas levando-se em consideração os vários aspectos que as envolvem. O ensino de Língua Inglesa, na realidade da instituição, é um fator a mais a ser considerado.

Ressaltamos que a situação apresentada acima se constata, confrontando-se as realidades apresentadas por Loo (2007), especificamente com a turma do IFRN objeto deste estudo. Não seria possível apresentar, neste momento, o mesmo tipo de contraste em relação à realidade padrão da escola pública regular brasileira, tendo-se em vista uma vasta gama de fatores e condições diferentes que essa realidade apresenta.

No tocante ao aparente desinteresse pela investigação das turmas numerosas e seus efeitos no cotidiano das salas de aula, Coleman (1989), embora refira-se à realidade na Grã-Bretanha, questiona: sendo esse fenômeno tão importante e generalizado, por que não lhe é dada a devida atenção?

Parece que o problema das turmas numerosas é uma questão que não é normalmente abordada nos cursos de treinamento de ensino de inglês como língua estrangeira (pelo menos na Grã-Bretanha), nem é uma preocupação na literatura atual de ensino da língua inglesa. Em vez de ser considerado como um fato de vida pedagógica, digno de investigação por direito próprio, o fenômeno das turmas numerosas é, de qualquer modo, encarado como uma aberração e, portanto, não é tratado como digno de ser pesquisado. (COLEMAN, 1989, p. 2, tradução nossa.)

De fato, a afirmação do autor traz uma preocupação verdadeira, com a qual compartilhamos: turmas numerosas é uma queixa recorrente entre professores nas escolas regulares. Apesar disso, o fato é normalmente tratado conjuntamente com outras questões inerentes ao ensino de línguas estrangeiras, sem que lhe seja atribuída a devida relevância.

Em 1996, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que passaram a ser os grandes norteadores da educação nacional, inclusive para o ensino de línguas. No entanto, embora tratem de uma diversificada gama de questões relativas ao ensino, no tocante a assuntos referentes às turmas numerosas, tão comuns na educação brasileira, os PCN não dão a devida atenção à questão, perdendo-se, assim, uma oportunidade valiosa para uma discussão individualizada e formal sobre o tema, importante tanto para o ensino de línguas estrangeiras quanto para o ensino regular, de forma geral. Dessa forma, a problemática das turmas numerosas, apesar da relevância, passa despercebida nos documentos norteadores da educação nacional.

Se as discussões sobre as turmas numerosas, no contexto da educação nacional, não acontecem — ou, se acontecem, não ocorrem de forma e com frequência a dar as respostas aos professores e alunos, como já ressaltado anteriormente —, então, o que diremos sobre o

ensino comunicativo em turmas numerosas na educação regular na nossa realidade? Sem dúvida, esperamos ter ainda menos referências sobre a questão. A justificativa para tal conclusão é bastante simples: as turmas numerosas ocorrem essencialmente no contexto da educação regular, normalmente nas instituições públicas, enquanto o ensino comunicativo ainda acontece, essencialmente, nas salas de aula dos cursos especializados no ensino de línguas, conforme consta em documento oficial:

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 a necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra esta função. (BRASIL, 2000, p. 26-27).

Essa conclusão talvez até indique a razão da escassez mencionada anteriormente. Porém, não justifica, nem explica a carência de ações no sentido de aproximar essas duas dimensões. A necessidade, todavia, de uma educação pública regular capaz de trabalhar o ensino de línguas estrangeiras com vistas à comunicação autêntica não pode ser negada:

O ensino de línguas com foco na comunicação, no uso da língua em sala de aula, na interação entre professor e alunos através do desenvolvimento das quatro habilidades, embora desafiador, passa a ser o propósito a nortear as ações de professores em sala de aula, única e exclusivamente, porque ninguém pergunta: “Você lê e escreve em inglês?” (MICCOLI, 2011, p. 180)

Outro ponto vem do interesse que também existe, por parte do aluno, em um ensino de línguas mais eficiente, que o habilite ao uso real da língua estrangeira estudada em sala de aula. Não raro, encontram-se relatos de frustrações de aprendizes, como a experiência pessoal apresentada inicialmente pelo próprio professor-pesquisador, autor desta dissertação.

Tal realidade se repete, com uma frequência significativa, no contexto da educação nacional. E, embora tenhamos fatores conduzindo ou tentando conduzir o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares de nível médio para um horizonte comunicativo, grandes barreiras de sortes diversas, incluindo as turmas numerosas e heterogêneas, ainda precisam ser vencidas. As realidades das salas de aula, em relação às políticas e infraestruturas, permanecem ao longo das décadas. Mudam-se apenas as visões sociais em relação ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Professores e autoridades da nossa educação, e talvez os próprios alunos, estão cientes de que o ensino de inglês, pelos resultados que se obtêm na escola regular atualmente, está mais para uma formalidade curricular que um processo de ensino que permita a aprendizagem no nível de interação propriamente dita. Se, antes, os alunos ainda iam à escola com a ilusão de que iriam aprender a falar inglês na sala de aula regular, hoje, muito provavelmente, eles têm certeza de que isso não acontece. A segurança para essa afirmação não vem apenas de um ex-aluno e professor de inglês, mas está também (implicitamente) manifestada em documentos oficiais.

[...] em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas, nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixam de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL, 2000, p. 25).

Embora ainda não se encontre um estudo formal, no âmbito nacional, apresentando as devidas orientações quanto ao número máximo ou ideal de alunos por turma, para o desenvolvimento de habilidades orais na disciplina de Língua Inglesa na escola regular, é comum professores afirmarem que, a partir de 20 alunos por sala, já é possível haver dificuldades para o desenvolvimento dessas habilidades, devido a questões de controle e foco nas atividades por parte dos alunos, dentre outras questões.

Nos cursos ofertados nas instituições privadas locais mais conhecidas na Região Oeste do Rio Grande do Norte, muito raramente, atinge-se um número superior a 20 alunos por turma. Quando nos referimos a essas quantidades, vale lembrar que temos em mente turmas voltadas para o trabalho envolvendo atividades comunicativas, principalmente orais. Nesse ponto, tanto os cursos específicos de Língua Inglesa quanto as turmas de Língua Inglesa da escola regular, tendo-se em mente o intuito de levar o aluno ao desenvolvimento de suas habilidades comunicativas na língua-alvo, compartilhariam as mesmas necessidades.

Nesse aspecto, vale aqui destacar a realidade vivenciada no Núcleo de Línguas do IFRN *Campus* Mossoró, que, embora não seja uma instituição privada, como aquelas a que nos referimos, também oferta cursos livres de inglês e espanhol, seguindo a linha comunicativa. Nesse ambiente, lidamos cotidianamente com realidades nas quais sentimos a influência direta da quantidade de alunos nas ações de sala de aula. O Núcleo oferta vagas em seus cursos para alunos pagantes, por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do RN – Funcern, e gratuitamente, por meio de bolsas concedidas aos alunos regulares do *Campus* Mosso-

ró. A média semestral de alunos distribuídos nos vários níveis dos cursos ofertados no ano de 2017 foi de 474 alunos, totalizando 948 matrículas nesse ano.

Quando passamos a analisar a distribuição dos alunos do Núcleo por turma, temos uma variação numérica que vai de 5 até 24 alunos por sala de aula. Tal realidade não passa despercebida. Nos espaços que compreendem o maior número de alunos, fazem-se necessárias ações que vão desde uma melhor disposição das carteiras no ambiente de sala de aula à escolha do professor com melhores habilidades em lidar com turmas maiores na perspectiva comunicativa.

Em pesquisa divulgada pelo Conselho Britânico, no ano de 2014, sobre as demandas de aprendizagem de inglês no Brasil, um dos problemas apontados nas turmas de Língua Inglesa em contexto comunicativo foi, justamente, o número de alunos. Conforme os respondentes, quanto maior esse número, menor a qualidade do curso. Segundo o estudo, turmas com mais de 14 alunos já parecem perder eficácia na aprendizagem.

Outro aspecto da estrutura é o número de alunos por sala. Existe a percepção de que o tamanho das turmas interfere na qualidade do curso de inglês. Os participantes da pesquisa consideram que, quanto menor for a turma, maior será a atenção que o professor dedicará a cada aluno. Salas com mais de 14 alunos parecem perder eficácia, na visão dos respondentes. (CONSELHO BRITÂNICO, 2014, p. 25)

Poderíamos, então, dizer que a quantidade máxima ideal de alunos em uma turma de Língua Inglesa, de modo geral, seria de aproximadamente 20 alunos. Mas o que definiria a classificação da turma como numerosa, ou não, seriam todos os aspectos já anteriormente mencionados. Consequentemente, esforços e adequações precisariam ser implementados quando a quantidade de alunos tivesse impacto direto na metodologia e nos objetivos, dificultando o andamento das ações ou inviabilizando os resultados.

Um outro estudo, intitulado “Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, publicado também pelo Conselho Britânico, em 2015, apontou as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira. Entre elas, são destaques as turmas grandes e heterogêneas. Enquanto, em um curso especializado, uma turma de inglês normalmente não chegaria a ter 14 alunos, é comum, nas aulas de Língua Inglesa da nossa escola pública, o número de alunos por sala passar de 40. Conforme o estudo,

Na prática, foram identificadas turmas numerosas, jornadas de trabalho extensas para os professores e dificuldades de se trabalhar conteúdos interativos. Um dos professores entrevistados, por exemplo, afirmou trabalhar semanalmente com 19 turmas

de cerca de 45 alunos cada, totalizando mais de 800 alunos. (CONSELHO BRITÂNICO, 2015, p. 9)

O documento ilustra situações problemáticas comuns, como as turmas numerosas, que constituem um grande prejuízo para o ensino do idioma, tanto para professores quanto para alunos, que, assim, são privados das condições favoráveis para que aconteça, com qualidade, o ensino da língua-alvo.

Ingenkamp *et al.* (1985) citam como exemplo turmas que desenvolvem trabalhos com a pronúncia e o treinamento de entonação que, segundo os autores, exigem grupos menores que uma atividade de apresentação de filme ou vídeo. Porém, as turmas podem passar por adequações, conforme variação entre os alunos, materiais, competência dos professores, tempo disponível para a aprendizagem, etc.

A conclusão de Loo (2007) é de que as atividades voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa em turmas numerosas é possível, contanto que, para isso, sejam observadas as condições necessárias para viabilizar o trabalho.

O que tudo isso parece sugerir é que, se e quando uma abordagem baseada em habilidades, exigida por objetivos de aprendizagem relacionados à competência comunicativa, prevalecer, turmas numerosas de ensino de línguas não são uma boa opção, A MENOS QUE se tome muito cuidado para se adaptar ao modo interativo (trabalho em pares, trabalho em plenário), para a atividade e tarefa em mãos, e isso precisa ser apoiado tanto por alunos quanto por professores [...] (LOO, 2007, p. 42, tradução nossa.)

As observações de Loo (2007) refletem a nossa proposta de ensino, uma vez que a quantidade elevada de alunos por sala, quando dividida em pequenos grupos, entre outras possibilidades, proporciona oportunidades para o professor orientar os alunos de forma mais eficiente e encontrar disponibilidade para atender aos demais grupos, sem perder a atenção da turma. Em cada grupo, por exemplo, o professor pode orientar 3 ou 4 alunos de uma só vez, o que o ajuda a poupar tempo e energia para atender a outros grupos e acompanhar o desenvolvimento das atividades. Esses pontos ressaltados também encontram apoio nas palavras de Brown (2000a), quando afirma que os trabalhos em grupos podem ajudar a resolver problemas de turmas grandes demais.

Essa é uma estratégia bastante eficiente para trabalhar com a questão de turmas numerosas, que tende a ficar cada vez mais complexa e demandar ainda mais recursos e estudos

para lidar com os desafios. Hepford (2011) lança uma visão até preocupante sobre a problemática:

Professores de todo o mundo se queixam de que o ruído de uma turma numerosa e a carga de trabalho criada por tantos alunos tornam difícil ensinar. Eles também dizem que seus alunos se perdem na multidão e é impossível dar-lhes *feedback* ou administrar a disciplina. Infelizmente, para a maioria dos países em desenvolvimento, reduzir o tamanho das turmas é "economicamente inviável" e, portanto, "prevalecerá o problema das turmas numerosas." (HEPFORD, 2011, p. 87, tradução nossa.)

Há um ponto em que as concepções de Hepford (2011) e Loo (2011) quanto à problemática das turmas numerosas parecem se complementar. No último trecho da afirmação acima, Hepford (2011) expressa uma razão para a perpetuação das turmas numerosas, quando diz que, para a maioria dos países em desenvolvimento, reduzir o tamanho das turmas é "economicamente inviável". Na afirmação a seguir, Loo (2011) parece concordar com a afirmação de Hepford (2011) de que as turmas numerosas não desaparecerão e expressa suas perspectivas sobre essa realidade:

Na melhor das hipóteses, não se pode esperar que as turmas numerosas de línguas desapareçam completamente, mas que sejam numericamente reduzidas, sejam mais focadas no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, que sejam mais apoiadas no que diz respeito aos recursos [...]. (LOO, 2010, p. 47, tradução nossa.)

Pela afirmação de Loo (2010), subentendemos a expectativa de uma continuidade da situação, com, talvez, alguma amenização, por meio de novas políticas econômicas para a educação nos países que vivenciam esse quadro.

A questão das turmas numerosas, mesmo quando inserida em uma discussão tão profunda, como o ensino comunicativo em turmas regulares, permanece poupada do debate e das atenções devidas. Por isso, torna-se indispensável a reflexão sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, de modo a pensar os princípios basilares da AC, considerando o número de alunos presentes em sala de aula, que, muitas vezes, não condiz com o que prevê essa abordagem. Fazem-se necessárias estratégias para dar conta das lacunas presentes no ensino de línguas estrangeiras na escola regular, em especial a pública, tendo em vista a importante missão em função das grandes demandas educacionais que se avizinham.

2.4 O ENSINO DA ORALIDADE: O CASO DA PRONÚNCIA

O documento norteador do ensino de Língua Inglesa do IFRN aponta para a perspectiva de um trabalho comunicativo. Porém, embora a oralidade esteja inserida nesse contexto como uma das habilidades base no ensino comunicativo, o documento não discute detalhadamente o seu ensino nem aborda a questão da pronúncia. Da mesma forma, também não é discutido o desenvolvimento de outras habilidades. Sobre a pronúncia, especificamente, conforme Barbosa (2011), para a abordagem comunicativa, o seu ensino deveria objetivar a inteligibilidade, com vistas à comunicação efetiva entre os falantes da língua. Quanto ao termo *inteligibilidade*, Barbosa (2007, p. 46) o define como “a condição essencial à construção sociolinguística”. Nas palavras do autor, não há possibilidade de os interactantes negociarem significados a menos que sejam capazes de se fazerem mutuamente compreendidos. Cruz (2006) segue o conceito de inteligibilidade como reconhecimento de palavras e elocuições. Embora os autores façam uso de termos diferentes, entendemos a inteligibilidade, ao mesmo tempo, como compreensão, interpretação e comunicação. E, nessa perspectiva, ressalta-se a relevância do conteúdo oral.

Forte-Ferreira (2014, p. 28), referindo-se ao trabalho com a oralidade em língua materna, afirma que “[...] oralidade e escrita andam juntas no processo de ensino-aprendizagem, e há a necessidade de serem trabalhadas em sala de aula para que o aluno tenha desempenho satisfatório na elaboração de textos em ambas as modalidades”. Embora a autora se refira ao trabalho da oralidade com a língua portuguesa, concordamos com essa ideia e acreditamos que a mesma concepção deva ser promovida no contexto do ensino de línguas estrangeiras. E um dos campos em que mais se sentem as demandas de ensino-aprendizagem do conteúdo oral é justamente o da língua inglesa, em que a necessidade de procurar desenvolver e aperfeiçoar essa habilidade se torna cada vez mais urgente, à medida que populações diversas passam a ter contatos mais frequentes e mais próximos umas com as outras, seja por meio das tecnologias de comunicação, seja dos deslocamentos populacionais, como se tem visto na nossa história recente.

A modernidade e a realidade atuais trazem consigo, além das mudanças nos contextos econômicos, sociais e políticos, a necessidade de se comunicar, de interagir abertamente. Conceber as modalidades da língua como intercambiáveis, pensadas num contínuo, de forma que uma seja a extensão da outra, conforme Ferreira (2014), faz-se também uma exigência atual no ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Porém, se desenvolver esse estudo mediante o gênero oral no código em que os alunos fazem uso em seu cotidiano já é um desa-

fio, o que esperar ao se lançar a proposta de fazer isso em língua estrangeira? Para dar conta da elaboração de uma proposta de ensino comunicativo, que enfatize a oralidade em língua inglesa, a ser desenvolvido com os alunos recém-ingressos nos cursos técnicos de nível médio integrado, precisamos discutir a forma como esse ensino pode ser concretizado por meio dos gêneros textuais.

Marcuschi (2007) ressalta a ideia de que os gêneros textuais (também designados gêneros discursivos, gêneros do discurso) são fenômenos históricos e profundamente ligados à vida social e cultural. O autor os define não como instrumentos rígidos, mas flexíveis, amplos e condutores das diversas relações sociais do cotidiano.

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]. (MARCUSCHI, 2007, p.19)

Ao abordar o ensino da oralidade em língua inglesa, reforçamos a intenção de buscar melhorar essa habilidade do aluno na língua-alvo, já que, para a realização das atividades de linguagem, torna-se indiscutível a necessidade de que o sujeito domine os gêneros necessários à comunicação eficaz dentro dos diversos campos da atividade humana. Nesse aspecto, quando pensamos o trabalho com os gêneros textuais, buscamos oportunizar ao aluno um caminho que o leve à compreensão e ao uso seguro e eficiente da língua-alvo, por meio das ações práticas de interação nos momentos de sala de aula, permitindo, assim, a construção do seu conhecimento de forma progressiva e eficiente nas interações sociais.

A pronúncia tem sido um dos itens que mais chama a atenção de alunos e professores brasileiros de língua inglesa, sendo questão central de discussões e debates exaustivos ao longo da história do ensino da língua inglesa. No Brasil, as duas maiores vertentes de ensino de inglês tiveram seus momentos separadamente, influenciando de forma sensível o ensino da LE no país e deixando marcas que se refletem até os dias atuais. Vale ainda acrescentar que as diferenças entre as formas da língua, além da pronúncia, principalmente, se estendem também para o vocabulário, a ortografia e a própria gramática.

Inicialmente, foram os ingleses que se tornaram a primeira grande e duradoura referência para os brasileiros que aprendiam o inglês como língua estrangeira. Como afirma Freyre (2000, p. 228), “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no es-

paço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil”.

Pouco mais de um século depois de se criar o ensino formal de língua inglesa no Brasil, a segunda grande influência para o seu ensino-aprendizagem, para os nativos brasileiros, ocorre por conta da Segunda Guerra Mundial. Mais uma vez, aliados políticos influenciaram nos rumos da aprendizagem dessa língua. Além de todo o material bélico, instalado nas bases militares de Natal, no Rio Grande do Norte, os norte-americanos também trouxeram para o Brasil o seu sotaque e a sua forma de falar o inglês, associados a aspectos do seu cotidiano, causando grande impacto cultural no dia a dia do brasileiro norte rio-grandense e se espalhando pelas demais regiões do país.

O cotidiano da cidade mudaria radicalmente. Os *ianques* trouxeram consigo a sua afamada cultura americana: chicletes, Coca-Cola, cigarros e outros utensílios ganharam lugar de destaque, principalmente entre os jovens potiguares [...]. A influência norte-americana se fez sentir também na linguagem, com a introdução de palavras e expressões inglesas: "*change money*", "*drink beer*", "*give me a cigarette*", "*blackout*" etc, passaram a fazer parte do vocabulário popular da cidade [...]. A feição da cidade mudou, deixando-a com ares "americanizados". (MATHEUS, c2018)

Respaldado pelo cinema, pela música e pelas próprias relações políticas e comerciais, o inglês norte-americano passou a gozar da preferência geral do brasileiro nas salas de aula de língua inglesa. E embora as tecnologias de comunicação e o processo de globalização tenham ajudado os estudantes da língua a vislumbrarem outros horizontes, a preferência pelo sotaque norte-americano nas aulas de inglês ainda hoje se mostra bastante acentuada. Mas existe, de fato, uma pronúncia padrão para essa língua, que sirva como referência para professores e alunos nas aulas regulares de Ensino Médio?

Quando pensamos em produzir sons iguais ou muito próximos aos que os nativos de uma língua estrangeira realizam, precisamos levar em consideração alguns fatores, inclusive culturais e geográficos, além de fonológicos. Não se trata simplesmente de uma questão de tentar imitar um novo som, uma vez que a própria língua materna do aprendiz e o seu sistema fonológico tendem a apresentar naturalmente alguma resistência a essas novidades linguísticas. Entretanto, nos contextos dos cursos e escolas, em geral, inclusive nas instituições públicas, a pronúncia do inglês americano e a do britânico são as únicas, ou quase únicas, lembradas pelos alunos. Praticamente não se fala no inglês sul-africano, jamaicano, indiano, australiano, ou qualquer outro. Sobre essa questão, é pertinente a afirmação de Santos e Vieira:

No atual mundo pós-moderno e globalizado, não se pode mais reduzir a língua inglesa aos sotaques e particularidades de apenas dois países, quando entramos constantemente em contato com tantos outros falantes de inglês dos mais diversos países, e a comunicação estabelecida é assegurada, independente da pronúncia empregada, desde que esta seja correta. (SANTOS; VIEIRA, 2015, p. 10)

Como afirmado, a questão da pronúncia não mais se resume apenas a uma questão de mera escolha entre a pronúncia do inglês britânico ou a do norte-americano. A expansão da língua inglesa formou milhões de falantes não nativos em todo o mundo. Um número maior do que a própria quantidade de falantes nativos da língua. Somando-se a isso, temos a realidade do mundo globalizado, com recursos tecnológicos que permitem a interação entre milhões de falantes não nativos. De acordo com Pereira (2013), 80% das interações em inglês hoje não envolvem falantes nativos.

Devido à expansão e domínio desse idioma, finalmente chegou-se à conclusão de que não há um sotaque nativo de referência para todos aqueles que estudam e ensinam o inglês como LE. [...] Para que se tenha uma ideia, os Estados Unidos, maior nação que tem o inglês como língua nativa, detinha, em 1997, apenas 20% do inglês falado no mundo todo [...]. (PEREIRA, 2013, p. 39)

Além disso, para Lima (2016), tão vasta expansão da língua inglesa levou a uma impossibilidade de se determinar uma referência de inglês nativo para estudantes e professores. Tal realidade cria uma lacuna quanto à ideia de que há uma pronúncia ideal da língua-alvo, que professores e alunos deveriam seguir. Ao mesmo tempo, porém, essa circunstância conduz profissionais do ensino de LE a voltarem suas atenções para a análise de quais fatores se fazem necessários para que a interação entre falantes da língua inglesa, sejam eles nativos ou não nativos, ocorra de forma eficiente, independentemente de quaisquer aspectos, contanto que a inteligibilidade na comunicação seja preservada.

Na perspectiva de Rajagopalan (2013), o inglês como língua internacional, que o autor chama de “*world English*”, é justamente fruto da realidade trazida pelo processo de globalização, e não existe uma variedade da língua a ser prestigiada. É dever do professor procurar preparar o aluno para ser cidadão do mundo e lidar com as diferentes formas de falar inglês.

A língua inglesa, já há muito tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país. (...) uma língua como o inglês só pode ser caracterizada como internacional pelo fato de ter deixado de ser o monopólio de uma só nação. Ou seja, em sua condição de língua internacional, aquilo que chamo de “*world English*” não tem falantes nativos. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 41)

Um fator que também contribuiu significativamente para essa internacionalização da língua inglesa, evidenciada por Rajagopalan (2013), foi, em grande parte, o surgimento de

novas abordagens para o ensino de línguas estrangeiras. Entre os anos 70 e 80, a abordagem comunicativa foi determinante para essa nova perspectiva. Ela foi fundamental para que se buscasse uma mudança de postura na forma de lidar com a pronúncia no ensino de línguas estrangeiras, que antes se apoiava em uma correção excessiva, exigindo a pronúncia igual ou quase igual àquela do falante nativo. Lima (2016), no entanto, alerta para o uso prudente dessa liberdade ao pronunciar palavras na língua estrangeira, para não gerar embaraços na própria comunicação:

De fato, há mesmo que se estabelecer padrões para não correremos o risco de alcançar tempos de total incompreensão entre os usuários de inglês enquanto LE. Dentro dessa liberdade de falar seu próprio inglês — marcado pela sua interfonologia — os aprendizes mundo afora poderão afastar-se tão severamente da pronúncia adequada (distintiva) de determinados sons que perderão a condição de se comunicarem com outros falantes (sejam eles estrangeiros ou nativos). (LIMA, 2016, p. 71)

Nesse aspecto, chama-se a atenção para que, com a devida cautela, porém livre da obrigatoriedade de um sotaque nativo, se busque uma produção do aluno, no âmbito de sua interfonologia, analisando o que deve ou não ser corrigido. É necessário que a pronúncia leve às palavras corretas que se quer enunciar nos contextos específicos da comunicação (LIMA, 2016). Essa mesma posição é defendida por Barbosa (2011) e Cruz (2014), quando afirmam a inteligibilidade como condição essencial à construção da interação sociolinguística. Então, partindo da inexistência da obrigatoriedade de uma pronúncia padrão a ser seguida, a comunicação inteligível, que possibilite a comunicação, é o objetivo. Contudo, deve-se estar atento ao surgimento de variações ou distorções na pronúncia dos falantes.

Um exemplo do que está acontecendo hoje com a língua inglesa pode ter sido o latim. A língua latina foi levada aos quatro cantos do mundo e transmitida com sotaques diferentes conforme os falantes que a ensinavam, além das características e influências encontradas em cada região. De acordo com Lima (2013), inevitavelmente, esse percurso parece se repetir com a língua inglesa.

Esse fenômeno de não correspondência entre a língua falada como L2 (e mesmo língua estrangeira — LE) pelos diversos aprendizes e a língua-alvo dos falantes nativos vai se repetir e se repetir ao longo dos séculos de ensino de línguas, e não seria diferente hoje com a internacionalização do inglês. (LIMA, 2013, p. 70)

Apesar de toda a tecnologia disponível nos dias atuais, a tentativa de difusão de um padrão para o ensino de línguas e, em especial, de uma língua tão abrangente, torna-se cada

vez mais distante. Volta-se, assim, a atenção aos cuidados para que as influências socioculturais, linguísticas, etc. não interfiram na pronúncia da língua-alvo a ponto de prejudicar a produção apropriada de enunciados, inviabilizando, conseqüentemente, a comunicação na língua estudada.

Na perspectiva da proposta para o ensino da pronúncia inteligível na turma objeto deste estudo, as ações em relação à pronúncia se desenvolvem de forma concomitante com a realização das atividades orais, conforme a orientação metodológica da PTDEM de Língua Inglesa do IFRN e os aspectos considerados no ambiente de turma numerosa. Nesse sentido, desenvolveu-se o foco nas situações observadas, de acordo com Cruz (2014), nitidamente identificadas na produção oral dos alunos da turma em questão:

- a) Desvios na acentuação de palavras.
- b) Interferência da grafia.
- c) Produção inapropriada de consoantes.
- d) Inserção de vogais nas palavras.
- e) Produção inapropriada de vogais.

Sem a apresentação de conteúdos teóricos formais no campo da fonética e da fonologia, a pronúncia das palavras e os desvios nos pontos apresentados são tratados mediante a ênfase em momentos oportunos e, quando possível, de forma coletiva, para que, se a dúvida de um aluno fosse a mesma de outro(s) estudantes(s), o ponto abordado já serviria como prevenção para o surgimento de novas situações, além de reforçar o conhecimento da turma. Outro aspecto entendido como positivo é que, dessa forma, podem-se evitar possíveis constrangimentos ao apontar desvios na pronúncia de alunos, de forma específica.

Entre as orientações de Cruz (2014) para o trabalho da pronúncia inteligível, adotamos: (1) promover a conscientização dos alunos em relação à inteligibilidade de suas falas e (2) utilizar atividades contendo vocábulos que são identificados como ininteligíveis nos conteúdos trabalhados em sala de aula. E a estes acrescentamos um terceiro item que foi o uso de atividades como *warming up* e *useful expression*, nas quais, além dos significados e usos relevantes para a produção oral, a pronúncia dos vocábulos foi trabalhada de forma a proporcionar o domínio da forma apropriada pelos alunos.

Assim, levando em consideração as questões apresentadas e discutidas sobre o ensino da língua inglesa, envolvendo a realidade da turma objeto desta pesquisa e os aspectos que contribuem na formação desse universo, refletimos sobre a proposta de ensino para a língua estrangeira em questão, pormenorizada no capítulo seguinte, que descreve a nossa intervenção pedagógica.

2.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O GÊNERO ENTREVISTA DE EMPREGO

Retomando o posicionamento de Marcuschi (2007) quanto à ideia dos gêneros textuais como eventos altamente maleáveis e dinâmicos, ligados à vida social e cultural, entendemos que a escrita e a fala representam expressões da linguagem que se revelam por meio de situações geradas e desenvolvidas em seus contextos. E para que esses eventos comunicativos aconteçam, é preciso criar condições e produzir o estímulo de tais habilidades para que os falantes sintam-se encorajados a expressar seus pensamentos e opiniões sobre as questões que os cercam em determinados tópicos. Mediante essas perspectivas, a linguagem é aprendida por meio das produções ouvidas e reproduzidas na comunicação verbal. Assim, quanto à comunicação oral, aprender a falar significa ser capaz de organizar e produzir enunciados, possibilitando a troca de informações, de forma coerente e conforme o contexto da interação.

É importante também destacar que, conforme Dolz e Schneuwly, são três os fatores sugeridos como via de inserção dos gêneros discursivos na consciência e na experiência do indivíduo: as práticas de linguagem, as capacidades de linguagem e as estratégias de linguagem. E, por meio dessas formas, as construções nos gêneros são continuamente efetivadas. Os interlocutores desenvolvem suas falas conforme ouvem, identificam o gênero e produzem enunciados. Assim, nos momentos de interação, os fatores possibilitam que os participantes da interação desenvolvam suas habilidades para se adaptarem ao contexto, desenvolvendo a compreensão dos enunciados e produzindo mensagens coerentes com o que está sendo discutido.

Entre os tantos gêneros que podemos elencar, a entrevista é apenas um deles. Quando falamos em entrevista, especificamente, na maioria das vezes, nos vem à mente a ideia de que o enfoque que damos ao termo remete a uma noção de entrevistas concedidas a veículos de comunicação como televisão ou rádio, sendo conduzidas de forma presencial. Em um segundo momento, podemos também lembrar das reportagens levadas ao público por meio dos jornais e revistas, que são outros meios de grande importância nos quais as entrevistas são apresentadas.

Nesse último caso, há de se destacar que não passa despercebida a diferença entre tais modalidades, entrevista oral/entrevista escrita. A primeira, como podemos observar, é notadamente marcada por traços que somam-se à oralidade no decorrer do processo e que reforçam ou realçam o que está sendo veiculado por meio de interrupções e expressões corporais, entre outros, tornando-se, assim, muito rica em sentidos.

Neste momento, vale aqui já destacar o que diz Marcuschi (2007, p. 26) em relação ao conteúdo oral versus conteúdo escrito:

Quando nos referimos à supremacia de um fenômeno sobre outro, temos logo a impressão de que se está falando em superioridade, mas, no caso da relação entre oralidade e escrita, essa é uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. (...) A única afirmação correta é que a fala veio antes da escrita.

Assim, ao se adotar o gênero entrevista oral, por exemplo, não significa preterir uma forma em razão de outra. A informação, o propósito desse gênero, resulta da interação entre os interlocutores, na(s) pessoa(s) do(s) entrevistador(es) e entrevistado(s), no momento e no espaço em que estes expõem conhecimentos, experiências, sentimentos, argumentos, etc. sobre questões previamente elaboradas, ou não. A postura e o preparo prévio do aluno estão diretamente relacionados à credibilidade do gênero.

A amplitude desse gênero permite elencar uma vasta variedade de tipos de entrevistas. E, talvez, no mundo profissional, a forma mais mencionada do gênero em questão, nos diversos segmentos do mercado de trabalho, seja a *entrevista de emprego*. E vale destacar que esta chega muito cedo aos ouvidos e mentes dos jovens, ainda em suas salas de aula, na preparação para um mercado cujo ingresso se dará, quase inevitavelmente, por meio desse gênero. Miccoli (2011), destacando a importância do domínio do idioma estrangeiro no mundo do trabalho no contexto atual, observa:

Constata-se que as línguas estrangeiras cumprem um papel no mundo do trabalho, o qual cada vez mais exige o conhecimento de duas ou mais línguas estrangeiras. Um profissional com essa habilidade é disputado por ter acesso à pluralidade e diversidade de conhecimento no mundo, tendo a capacidade de interagir e de ação. Então, o significado da aprendizagem de línguas estrangeiras está na ampliação de horizontes e de atuação que permitem. (MICCOLI, 2011, p. 178)

Mas, embora estejamos cientes de que as línguas sempre foram o grande veículo na mediação das ações humanas e de que têm propiciado a evolução das sociedades, precisamos reconhecer que a realidade do ensino de línguas estrangeiras na educação pública brasileira, motivado por fatores diversos, na grande maioria dos casos, não tem alcançado tal objetivo de propiciar a interação eficiente. Talvez não tenha recebido a devida atenção, apesar de toda a relevância na formação do estudante.

Pensar em habilitar o aluno da escola regular a fazer uso de sua competência comunicativa, expressando-se em língua inglesa por meio do gênero entrevista de emprego, tendo em

vista as lacunas existentes, requer procedimentos didáticos e metodológicos nos quais etapas são cumpridas até chegar a um produto final. Cada uma dessas etapas deve ser planejada de forma que possibilite ao estudante o uso das competências linguísticas trabalhadas ao longo desse processo, desempenhando o papel de falante apto na língua estrangeira em questão. Dessa forma, desenvolvemos o gênero entrevista de emprego em inglês, em uma turma regular do 1º ano do ensino médio integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, justamente buscando proporcionar, por meio dos caminhos proporcionados pela versatilidade oferecida pelos gêneros discursivos, a condição de o aluno compreender e fazer-se compreender em suas interações na língua-alvo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, falamos sobre os aspectos metodológicos envolvidos nesta pesquisa. Inicialmente, abordamos a *pesquisa de intervenção pedagógica*, traçando um breve paralelo entre esta e a *pesquisa-ação* — procedimento metodológico já amplamente usado e também consagrado em pesquisas na área de Educação — por serem extremamente semelhantes em alguns aspectos e também se inserirem nos moldes das pesquisas predominantemente qualitativas. A *pesquisa de intervenção pedagógica* é a linha a ser seguida neste trabalho. Abordamos também o método e a descrição da intervenção, assim como os instrumentos desenvolvidos para a sua realização. Em seguida, apresentamos o IFRN, na condição de universo desta pesquisa, e seus alunos, como participantes. Por fim, tratamos dos instrumentos de coleta de dados e dos achados relativos aos efeitos e características da intervenção.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Visando alcançar nosso objetivo nesta investigação e buscando obter resultados por meio da atuação no contexto da sala de aula de Língua Inglesa do 1º ano, na escola pública IFRN *Campus* Mossoró, em uma turma considerada numerosa (LOO, 2007), encontramos, na Pesquisa de Intervenção Pedagógica, conforme as definições de Damiani *et al.* (2013), a forma a ser desenvolvida na realização deste trabalho.

De acordo com Damiani *et al.* (2013), é necessário definir o que se entende por Pesquisa de Intervenção Pedagógica, que, segundo os autores, são ações que requerem elaboração de plano e ação interventiva, buscando produzir mudanças em determinadas situações no espaço da aprendizagem, seguindo-se uma análise dessas ações.

[...] pensamos ser necessário definir o que entendemos por pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Segundo nossa concepção, são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) — destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam — e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI, *et al.*, 2013, p. 58)

Como estudo de cunho qualitativo, as pesquisas de intervenção pedagógicas se assemelham à pesquisa-ação. De forma geral, sabemos que a pesquisa-ação, como o próprio nome sugere, viabiliza a intervenção do pesquisador em uma determinada situação, observando ao

mesmo tempo em que também participa da ação. Sobre a definição deste processo, Thiollent (1996) afirma:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 13)

¹ A afirmação de Thiollent (1996) nos leva a compreender que o objetivo do pesquisador neste espaço seria o de, mediante sua ação conjunta com o grupo observado, obter resultados que possa analisar e sobre os quais possa refletir, identificando e resolvendo um determinado problema.

Conforme afirma Damiani *et al.* (2013), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas. Ou seja, têm um caráter prático, visando contribuir para a solução de problemas surgidos no ambiente do pesquisador e do grupo pesquisado. E, nesse ponto, além da existência de uma oposição às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com os possíveis benefícios práticos, há também a grande proximidade com a pesquisa-ação, dadas essas participação e intervenção do pesquisador na busca de soluções para a situação identificada. Conforme a autora, esses pontos de convergência entre a pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica podem ser elencados resumidamente da seguinte forma:

O intuito de produzir mudanças:

Diferentemente das pesquisas observacionais, nas pesquisas do tipo intervenção e pesquisas-ação, haverá interferência nos fenômenos investigados.

A tentativa de resolução de um problema:

Haverá uma ação voltada à resolução de um problema coletivo, na qual pesquisadores e participantes estão envolvidos. Essa busca de resolução de problemas é comum aos dois tipos de pesquisa.

O caráter aplicado:

São pesquisas de cunho prático, atendendo às exigências acadêmicas formais.

A necessidade de diálogo com um referencial teórico:

Essas pesquisas não estão limitadas à resolução de problemas. Visam, além disto, ampliar o conhecimento dos pesquisadores sobre as questões enfrentadas e as formas de resolvê-las.

A possibilidade de produzir conhecimento:

A produção de conhecimento proveniente das pesquisas pode contribuir para a definição de objetivos de ação pedagógica, assim como para a produção de teoria educacional.

Todavia, os autores alertam para que se tenha um cuidado para não as confundir, apesar dessas semelhanças, pois há aspectos importantes que as diferenciam. Inicialmente, Thiollent (1996, p. 16) destaca que muitos partidários da pesquisa-ação a associam “a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas”. Isso não ocorre, necessariamente, na pesquisa intervencionista. Como o autor destaca, embora esse tipo de pesquisa vise promover avanços educacionais, ele não apresenta, como foco principal, tais objetivos de caráter político-social. Conforme Damiani *et al.* (2013), outro aspecto está na *participação*, que, na pesquisa-ação, envolveria todos os participantes. Já na pesquisa interventiva, o pesquisador age na identificação do problema e toma as decisões que julgar necessárias para resolvê-lo. No entanto, ele está aberto às possíveis críticas e/ou sugestões dos sujeitos da intervenção, visando ao aprimoramento da ação.

Damiani *et al.* (2013, p. 9) apresentam resumidamente os aspectos que caracterizam as pesquisas do tipo intervenção:

- a) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais;
- b) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo, então, práticas a serem analisadas;
- c) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados;
- d) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação.

Conforme os autores, esse último aspecto é o fator principal que diferencia a pesquisa do tipo intervenção dos relatos de experiência. E, dessa forma, em sua base, percebe-se nitidamente o rigor sustentado em relação aos relatórios das pesquisas, devendo contemplar, de forma precisa e detalhada, dois componentes metodológicos, que são: método da intervenção, utilizado na prática pedagógica desenvolvida, e método de avaliação da intervenção, que pode ser explicado como a parte investigativa propriamente dita, na qual devem ser descritos os instrumentos de coleta e análise de dados.

Os pressupostos da pesquisa-intervenção vêm viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva quanto às práticas de formação e potencializando a produção de um

novo pensar/fazer educação (ROCHA; AGUIAR, 2003). Os procedimentos investigativos e a implementação de ações de intervenção no ambiente educacional, visando melhorias e inovações nos processos de aprendizagem, com a devida análise dessas ações interventivas, são apresentadas por Damiani *et al.* (2013) como as pesquisas de tipo intervenção pedagógica. Conforme esses autores, o objetivo, nesse tipo de pesquisa, é promover a descrição detalhada das ações realizadas, avaliando esses procedimentos e gerando as explicações devidas sobre essas ações.

Em uma pesquisa interventiva, entretanto, não há preocupação com o controle das outras variáveis que poderiam afetar os efeitos da intervenção, pois ela não visa a estabelecer relações de causa e efeito, fazer generalizações ou predições exatas a partir dos seus achados, como os experimentos. Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis [...] (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 59).

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, conforme os autores, com a finalidade de contribuir para a solução de problemas práticos. Para Rocha e Aguiar (2003), elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com os seus possíveis benefícios práticos. O fundamental, nas pesquisas participativas, é que o conhecimento produzido esteja permanentemente disponível para todos e possa servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população.

Logo em seguida, apresentamos, com base em Damiani *et al.* (2013), pormenorizada-mente, como os autores orientam, o **método da intervenção** e o **método da avaliação da intervenção**.

3.2 O MÉTODO DA INTERVENÇÃO

O IFRN, *Campus Mossoró*, constitui o ambiente no qual realizamos nossa pesquisa. A história desse Instituto teve o seu início há mais de um século, em 23 de setembro de 1909, quando o então presidente da República do Brasil assinou o decreto de criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices no país. Dentre estas, a escola da cidade de Natal, que foi instalada em janeiro de 1910, como a Escola de Aprendizes Artífices, que oferecia curso primário, curso de desenho e oficinas de trabalhos manuais.

A expansão da rede teve início somente 84 anos após a fundação da sede na capital do estado, em 1994, com a inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró. Ain-

da nesse mesmo ano, iniciou-se o processo de "cefetização" da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), denominação que mantinha naquele momento.

Atualmente, já na sua terceira fase de expansão, o IFRN conta com aproximadamente 30 mil alunos em seus 21 *campi*, distribuídos por todas as regiões do Rio Grande do Norte, atuando de forma verticalizada, oferecendo cursos de níveis médio e superior, nas modalidades presencial e a distância. Skeete (2013) reforça que

Ao longo do tempo, essas instituições, que hoje formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passaram por muitas transformações, mantendo, no entanto a sua vocação essencial de oferecer uma formação profissional com vistas à inserção dos indivíduos no mundo do trabalho e, por conseguinte, ao exercício da cidadania. A evolução por que passou em mais de um século de existência possibilitou que o IFRN assumisse importante função social nos dias atuais [...]. (SKEETE, 2013, p. 16)

Como parte importante da instituição, o *Campus Mossoró* do IFRN, localizado na região semiárida, a 277 km da capital, foi inaugurado em 29 de dezembro de 1994, com a denominação de UNED-Mossoró. Inserido no segundo maior município do estado, com uma população estimada em 230 mil habitantes, o *Campus Mossoró* possui uma infraestrutura capaz de atender a 1.800 alunos em seus cursos regulares, além dos outros cursos de curta e média duração, de programas específicos.

No tocante à Língua Inglesa, de forma geral, é possível afirmar que a disciplina goza de boa aceitação pelo aluno do IFRN *Campus Mossoró*. Em um levantamento realizado na turma em que este estudo se desenvolveu, 34% dos alunos estudavam ou haviam estudado em cursos particulares de língua inglesa. E a grande maioria dos demais alunos afirmou apreciar o estudo dessa língua estrangeira desenvolvido na sala de aula regular.

O *Campus* também mantém parcerias importantes com as empresas na região. Uma delas é a Petrobras, que, dentre outras ações, coopera para treinar alunos em operações de produção de petróleo e gás e de trabalho em altura. Uma observação comum entre os servidores dessas empresas é a crescente procura da língua inglesa como uma necessidade em suas áreas de atuação. Nesse sentido, visando contemplar as demandas da comunidade externa e contribuir para o aperfeiçoamento de seus alunos, a instituição criou, em 2009, um núcleo de ensino de línguas estrangeiras, que recebe anualmente um número significativo de alunos nos cursos de inglês e espanhol.

A turma na qual se desenvolveu este trabalho, no IFRN *Campus Mossoró*, é composta de 44 alunos, todos regularmente matriculados no 1º ano do Curso Técnico Integrado em In-

formática. Destes, 26 são do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades variando de 14 a 18 anos.

Em termos de conhecimento específico da língua inglesa, havia uma heterogeneidade perceptível: 15 alunos, 34% do total de alunos, frequentavam ou haviam frequentado cursos particulares de inglês. Dentre estes, 02 alunos falavam a língua fluentemente, 07 alunos conseguiam entender e produzir frases na língua sem grandes dificuldades e 06 alunos tinham boas noções da língua. Os demais alunos, 66% da turma, contavam apenas com os conhecimentos que traziam de suas instituições anteriores, que também apresentavam variações significativas. Alguns, de fato, demonstravam grande desconhecimento das estruturas orais e escritas da língua-alvo. Para alguns alunos, principalmente os oriundos da rede pública, o ensino de língua inglesa parece despertar mais a atenção. Parecem mais curiosos a respeito da língua, e muitas estruturas, frases, bem como a pronúncia de muitas palavras parecem novidade para eles. Tais fatores não se repetem da mesma forma com alunos vindos da rede particular.

Em relação a comportamento em sala de aula, não há registro de indisciplina, apesar do elevado número de alunos. Há momentos em que ocorre barulho, sobre o qual é preciso fazer pontuações. Em certas ocasiões, o barulho é gerado pelo desenvolvimento de atividades orais e, até certo ponto, não pode ser considerado como fator negativo. Em outras situações, o barulho pode ser gerado por uma conversa ou conversas paralelas. E quando isso acontece, é necessária a intervenção do professor. Todavia, podemos considerar a turma como atenciosa e colaborativa.

Conforme a Organização Didática do IFRN, como anteriormente destacado, o número de alunos por turma pode variar, nos anos iniciais, de 36 até 45, quando se leva em consideração os alunos em situação de dependência.

De acordo com a política de cotas sociais e raciais nas instituições federais de ensino, a lei nº 12.711/2012, esta instituição reserva 50% das vagas nos cursos para alunos egressos das escolas públicas.

Os alunos chegam ao *Campus* Mossoró para desenvolverem seus estudos nos cursos técnicos integrados em Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática. O *Campus* recebe anualmente 144 novos alunos nesses cursos, sendo 36 alunos por curso.

Ao chegarem ao *Campus*, os estudantes trazem conhecimentos e habilidades em diversas áreas, incluindo aqueles relacionados à língua inglesa, obtidos em suas escolas de origem. Esses conhecimentos se desenvolvem ao longo dos anos seguintes de estudo.

De forma geral, no que se refere à língua inglesa especificamente, há uma variedade de níveis de conhecimento. Como já relatado anteriormente, é possível encontrar alunos flu-

entes. Porém, é também comum encontrar estudantes com elevado grau de dificuldade com relação à língua.

Vale destacar que, quanto às instalações físicas do IFRN, estas podem ser consideradas entre boas e muito boas, levando-se em consideração as condições estruturais das instituições públicas de forma geral. A turma do 1º ano, com a qual desenvolvemos a pesquisa, atendia às aulas em sala climatizada, com bom espaço físico, lousa corrediça de vidro e TV. Além disso, o professor tinha outros recursos de áudio e vídeo disponíveis, mediante agendamento.

Apesar dos pontos favoráveis quanto às instalações físicas e aos recursos disponíveis, outros fatores, como a quantidades de alunos, o barulho gerado durante as atividades e o esforço por parte do professor para atender a todos os alunos, levando-se em consideração os tão diversificados níveis de proficiência na língua inglesa presentes no ambiente, permitem-nos considerar a turma em questão como *numerosa*, conforme caracterização apresentada anteriormente². É importante registrar também que, quanto ao comportamento dos alunos, não há registros de indisciplina em sala de aula. Todavia, o barulho gerado durante as atividades orais, devido ao elevado número de pessoas em sala de aula, em vários momentos, gerava desconforto.

O ensino de língua inglesa nos cursos regulares do IFRN, no qual se encaixa a turma envolvida nesta pesquisa, segue as orientações dos documentos institucionais oficiais, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) o documento que traz, em um dos seus volumes, a Proposta de Trabalho para a Disciplina de Língua Inglesa, a PTDEM de Língua Inglesa.

O professor responsável pela pesquisa e pela turma em questão possui graduação em Língua Inglesa e especialização no ensino de Língua Inglesa, além de ser professor efetivo do IFRN há aproximadamente 11 anos.

Vale salientar ainda que os alunos que participaram desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³ e tiveram suas identidades preservadas, sendo mencionados somente por meio de códigos.

Partindo das considerações e dos objetivos inicialmente evidenciados para o trabalho na turma objeto deste estudo, destacando como objetivo geral “Desenvolver uma proposta de ensino de pronúncia do conteúdo oral em língua inglesa para turmas numerosas de curso técnico de nível médio integrado no IFRN, considerando a diversidade de proficiência dos alunos em sala de aula.”, desenvolvemos este trabalho por meio da intervenção planejada, seguindo os passos que a **pesquisa do tipo intervenção pedagógica** descreve.

² O conceito de turma numerosa foi discutido na seção 2.3. Turmas numerosas.

³ O TCLE pode ser encontrado no Apêndice C.

Nossa delimitação do universo — turma de 1º ano do ensino médio integrado do curso técnico em Informática do IFRN, *Campus Mossoró* — visou seguir a aplicação dos conteúdos, atendendo aos propósitos do plano de curso da disciplina, de acordo com o documento norteador do ensino de Língua Inglesa no IFRN. Esse documento sugere o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa, devendo-se considerar, no entanto, o elevado número de alunos em sala de aula, a diversidade de proficiência dos alunos da turma e outros fatores já mencionados, constituintes de uma turma numerosa, conforme Loo (2007).

Inicialmente, levando-se em consideração os objetivos propostos, foi aplicado o questionário para avaliar a opinião dos estudantes sobre o desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua inglesa⁴. Na primeira questão, eles foram perguntados sobre a quantidade de alunos ideal na classe: se o número elevado de estudantes favorece ou dificulta o aprendizado. Já na segunda questão, a pergunta era mais específica sobre o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Língua Inglesa. No momento da aplicação, dos 44 alunos da turma, 33 estavam presentes. Mediante as respostas, foram obtidos os dados a seguir:

- a) 24 alunos (representando 72,8% dos respondentes) afirmaram, na 1ª questão, que a quantidade elevada de alunos em sala de aula atrapalha a aprendizagem de língua inglesa.
- b) 20 alunos (representando 60,7% dos respondentes) afirmaram, na 2ª questão, que os diálogos, desenvolvidos em grupos ou duplas, favorecem o desenvolvimento da habilidade oral na língua inglesa.

Com base nessas informações obtidas, chegamos à conclusão de que procuraríamos desenvolver um trabalho com o foco nos conteúdos orais, fazendo uso das ações em grupos, *pair works* e *group works*, visando ao desenvolvimento da habilidade oral como caminho para o ensino da pronúncia da língua-alvo. No entanto, as funções sociocomunicativas, mostradas no capítulo 1, devem seguir o que está indicado no plano de curso da disciplina, com base na PTDEM de Língua Inglesa I. Nessa perspectiva, foi preciso pensar em materiais que pudessem contemplar a proposta do programa da disciplina, tendo em vista que o formato do livro didático disponível, adotado para o trabalho com a turma em questão, não se encaixava na ordem da proposta do IFRN.

Como podemos observar, o primeiro conteúdo a ser desenvolvido na turma (funções sociocomunicativas, conforme o plano) é o tópico: “Apresentar-se ao outro mencionando nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (*ex.: I am [name]; I am [age]; I am [marital*

⁴ Apêndice D.

status]; *I am from [hometown]*; *I am a/an [job]*)”. No entanto, o livro didático disponível aponta, como a primeira lição para a mesma turma, o tópico *English Everywhere* (ver anexo 1). A primeira seção, *Have your say*, pede para que os alunos observem a ilustração e tentem lembrar de palavras em inglês que eles costumam ver em suas vizinhanças. Além dessa situação inicial, é perceptível que os demais conteúdos relacionados no mesmo livro não estão alinhados com o documento do IFRN, embora possam ser utilizados como atividades motivadoras e/ou complementares. Procuramos, assim, materiais que contemplassem a ordem proposta no documento oficial do IFRN (ver anexo 03), a serem utilizados, encaixando-se na sequência proposta pelo documento da instituição, suprimindo as lacunas do livro didático.

Precisamos determinar um gênero oral que consolidasse a prática comunicativa, possibilitando a interação entre alunos e que, conseqüentemente, permitisse desenvolver os objetivos em relação à pronúncia, considerando os aspectos que contribuem para a inteligibilidade na língua-alvo.

Por meio da reflexão, encontramos no gênero oral **entrevista de emprego** um elo de importância significativa para a proposta. Uma vez que a instituição IFRN se destaca como referência no ensino profissional, enxergamos o gênero em questão, associado ao desenvolvimento da oralidade no ensino da língua inglesa, como de extrema relevância para o aluno de um curso técnico, pois, ao mesmo tempo em que ele se apropria de conhecimentos sobre o gênero, tão importante no mundo do trabalho, desenvolve também a fluência na língua estrangeira, não menos importante nesse contexto.

O gênero escolhido teve boa receptividade pela turma, uma vez que oportunizava sequenciar o trabalho nas atividades orais, com as atividades em pares e em grupos, aproveitando, inclusive, os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos anteriormente em atividades regulares de sala de aula.

Com base na gama de informações obtidas e na necessidade de organização das ações, foi desenvolvido um **plano de ensino** (quadro 4) para a intervenção, contendo todas as informações possíveis para que o professor/pesquisador estivesse atento quanto aos conteúdos, recursos e orientações metodológicas a serem seguidos. O plano de ensino não se limita às ações para o ensino de pronúncia especificamente. Em um ambiente que requer tantas condições para que os objetivos sejam alcançados, ele engloba todos os aspectos necessários para que o trabalho em relação à pronúncia aconteça, desde o planejamento para a construção de um ambiente favorável à produção oral, viabilizando, assim, um cenário no qual as questões em relação à pronúncia possam ser postas em prática. E, nesse sentido, os objetivos referentes à pronúncia estão diretamente ligados aos princípios da PTDEM de Língua Inglesa.

Quadro 4 - Plano de ensino para a intervenção

Plano de ensino de língua inglesa para a intervenção IFRN 2017	
Objetivo: Elencar procedimentos, recursos e conteúdos para o desenvolvimento de uma proposta de ensino de pronúncia do conteúdo oral em língua inglesa para turmas numerosas do curso técnico de nível médio integrado no IFRN.	
TURMA: 1º Ano – Curso Técnico Integrado em Informática	Carga horária total: 30 horas – 4º bimestre
INSTITUIÇÃO: Instituto Federal do RN – Campus Mossoró	PERÍODO: 23/01 – 30/03/ 2017
METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: Abordagem Comunicativa	METODOLOGIA DE PESQUISA: Pesquisa do tipo intervenção pedagógica
GÊNERO A SER DESENVOLVIDO Gênero oral entrevista de emprego em inglês Objetivo: Desenvolver o gênero proposto, na turma de 1º ano do curso técnico integrado em Informática do IFRN, Campus Mossoró, seguindo a Abordagem Comunicativa, em conformidade com os princípios da Proposta de Trabalho da Disciplina de Língua Inglesa da instituição, a fim de desenvolver e analisar a pronúncia inteligível na produção oral dos alunos na língua inglesa, no contexto de turma numerosa, visando contemplar o objetivo geral deste estudo.	
CONTEÚDOS TRABALHADOS DURANTE A INTERVENÇÃO	
❖ Lições <i>My name is Holy</i> • Saudações/ apresentações <i>All about you</i> • Profissões • Informações pessoais (nome, idade, origem, endereço, ocupação,	❖ Conteúdos gramaticais • <i>Simple present forms</i> • <i>Simple past tense forms</i> • <i>Simple future tense forms</i> • <i>Present perfect forms</i>

família) <i>A day in the life of Elliot Maddox</i> • Atividades de rotina — trabalho/lar <i>Top notch travel agency (vídeo)</i> • Situações do ambiente de trabalho compreensão/ interpretação <i>Job interviews (vídeo)</i> • Entrevistas de emprego — compreensão/interpretação • <i>Useful expressions</i>	• Advérbios de frequência • Preposições <i>in, on e at</i> — tempo Observação: Os conteúdos gramaticais devem ser trabalhados de forma contextualizada, observando-se o uso funcional das estruturas nas interações apresentadas, e de maneira suficiente para a compreensão, por parte dos alunos, do seu emprego.
Procedimentos e princípios metodológicos a serem observados em relação à proposta para o desenvolvimento da pronúncia na turma.	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS:
• Análise dos aspectos que constituem o ambiente de sala de aula e definição de estratégias de ensino conforme as necessidades de contexto apresentado. • Exposição de conteúdos e instruções na língua-alvo. • Busca da inserção da língua-alvo nos procedimentos e na comunicação em sala de aula. • Realização de atividades em grupos. • Realização de atividades em pares e apresentações na língua-alvo (<i>roleplays</i>) • Realização de atividades que possibilite ao aluno interagir em um contexto usando os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, respeitando os limites de seu conhecimento em relação à pronúncia da língua-alvo.	• A percepção dos professores de turmas numerosas está relacionada: a) à sua visão do ensino-aprendizagem e a outras normas de comportamento na sala de aula; e b) às características específicas do contexto de turma numerosa [...]. (Shamim, 1993) • A língua-alvo é o veículo de comunicação da turma e não apenas o objeto de estudo. (Freemam, 1986) • Aprender línguas é aprender a se comunicar. (Richards & Rodgers, 1986) • [...] O trabalho em pequenos grupos maximiza a quantidade de práticas comunicativas que os alunos recebem. (Freemam, 1986) • Interação comunicativa estimula as relações cooperativas entre alunos. Ela dá ao aluno a oportunidade de trabalhar negociando significados. (Freemam, 1986) • Pronúncia inteligível é o objetivo. (Barbosa, 2011; Lima, 2013; Cruz, 2014)
RECURSOS UTILIZADOS	

<u>Recursos didáticos:</u> • Livro <i>Got it!</i> - Oxford • Livro <i>American Headway</i> – Oxford • Livro <i>Top Notch</i> • Vídeos - internet	<u>Recursos tecnológicos:</u> • Quadro branco • Projetor multimídia • CDs interativos • Equipamentos de áudio/vídeo
<u>Recursos metodológicos:</u> • Uso de questionário • PTDEM de Língua Inglesa – IFRN • Técnicas de ensino comunicativo	
<u>SOBRE O ENSINO DA PRONÚNCIA ESPECIFICAMENTE</u> O ensino da pronúncia inteligível se desenvolve de forma concomitante com a realização das atividades orais, conforme a orientação metodológica da PTDEM de Língua Inglesa e os aspectos a serem considerados no ambiente de turma numerosa. Deve-se ter foco nas situações observadas, conforme Cruz (2014): 1. Desvios na acentuação de palavras. 2. Interferência da grafia. 3. Produção inapropriada de consoantes. 4. Inserção de vogais nas palavras. 5. Produção inapropriada de vogais. Não há apresentação de conteúdos teóricos formais de fonética e fonologia da língua inglesa. A pronúncia das palavras e os desvios nos pontos identificados são tratados por meio da ênfase nos pontos específicos, em momentos de desenvolvimento de prática do conteúdo oral. Entre as orientações de Cruz (2014) para o trabalho da pronúncia inteligível, adotamos: (1) promover a conscientização dos alunos em relação à inteligibilidade de suas falas e (2) utilizar atividades de pronúncia contendo vocábulos que são identificados como ininteligíveis nos conteúdos trabalhados em sala de aula. E a estes, acrescentamos o item (3), que é o uso de atividades como <i>warming up</i> e <i>useful expressions</i>.	
<u>AVALIAÇÃO:</u> O processo avaliativo acontecerá conforme proposto na metodologia da pesquisa de invenção pedagógica.	<u>REFERÊNCIAS:</u> Os materiais utilizados na execução do trabalho estão listados na seção de referências e anexos.

Fonte: Autoria própria (2018)

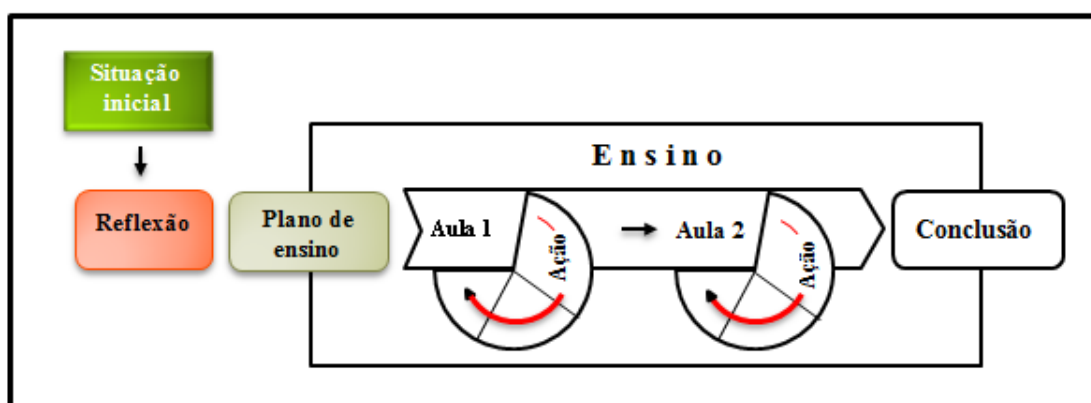
Como podemos observar, o **Plano de Ensino** contém uma série de informações necessárias para o desenvolvimento da intervenção. Funcionando como um mapa, ele fornece ori-

entações imprescindíveis para que o pesquisador atinja o seu objetivo. E, como podemos observar, o estudo se torna um desafio considerável, pois, para desenvolver as ações referentes à pronúncia, é preciso criar o ambiente de interação na sala de aula numerosa.

Na elaboração desse plano, inserem-se informações obtidas mediante instrumentos de coleta de dados e informações do documento norteador do ensino de Língua Inglesa na instituição e sobre a AC, defendida nesse documento.

A partir da elaboração do Plano de Ensino, surgiu a necessidade, por parte do pesquisador, de um instrumento mais amplo, que pudesse sequenciar, nortear, todo o percurso de intervenção ao longo da execução. Esse instrumento deverá servir como uma bússola, indicando os passos e etapas a serem percorridos durante a realização do processo. O Plano de Ensino passa, então, a se encaixar como uma das etapas nesse plano maior. A seguir, apresentamos a estrutura e os aspectos que levaram à concepção do que passamos a chamar de Plano de Ação da Intervenção.

Figura 2 - Plano de Ação da Intervenção



Fonte: Autoria própria (2018)

O plano apresentado acima mostra o percurso da intervenção por fases sequenciadas e bem definidas. Tais fases se distribuem da **situação inicial** até a fase de **conclusão** do plano. Vejamos o funcionamento do plano em cada um desses momentos:

- a) **Situação inicial**: é a realidade apresentada pela turma, da forma em que ela se encontra, antes de qualquer ação interventiva. As informações são obtidas por meio dos mecanismos de coleta de dados, observação do pesquisador etc., as quais são organizadas e passam por um processo de análise.
- b) **Reflexão**: é o momento no qual o pesquisador analisa as informações da situação inicial e considera as ações de intervenção viáveis a serem tomadas.

c) **Plano de ensino:** é o planejamento elaborado de forma minuciosa, por meio de análise e reflexão do pesquisador acerca das informações da situação inicial, considerando todos os recursos, ações e, principalmente, o gênero oral a ser trabalhado, além dos procedimentos necessários para a realização da intervenção.

d) **Aulas:** é o momento de realização das ações de ensino, conforme os conteúdos, metodologias e recursos previstos no plano de ensino. A quantidade de aulas é estabelecida de acordo com o previsto no plano de ensino.

e) **Conclusão:** é o momento no qual, após as ações de ensino, estratégias de avaliação do processo de intervenção são postas em prática, com o intuito de analisar a eficiência dos procedimentos realizados.

Esses dois instrumentos, o **plano de ensino** e o **plano de ação**, constituíram a base da intervenção para a **proposta de ensino de pronúncia** que desenvolvemos neste trabalho. Por meio das orientações organizadas nesses instrumentos, procedemos às ações em relação ao processo de intervenção e conduzimos a proposta de ensino de pronúncia na turma objeto de estudo.

A partir de então, iniciamos os trabalhos como previsto, objetivando o desenvolvimento do gênero oral, conforme a metodologia proposta. Assim, as ações de sala de aula, em exercícios nos quais os alunos seguiam roteiros com questões envolvendo os tópicos relacionados ao programa da disciplina, incluindo momentos de prática, passaram a ser realizadas com regularidade, abordando os conteúdos de forma comunicativa e ressaltando os pontos da pronúncia inteligível, apesar do elevado número de alunos em sala.

Como os diálogos foram desenvolvidos sempre entre os alunos brasileiros falantes de inglês, não envolvendo falantes de outras LEs, não se fez necessário o uso de variáveis especiais para apontar os desvios na produção dos alunos. Embora, como aponta Jenkins (2000), para essas realidades, estejamos inseridos no que o autor define como *círculo em expansão* — que compreende países nos quais a língua inglesa é ensinada como língua internacional, sem atenção especial —, não adotamos os procedimentos do Língua Franca Core (LFC), justamente pelo fato de o contexto envolver apenas estudantes brasileiros de inglês. Partindo da observação em sala de aula, procuramos elencar os desvios identificados durante os diálogos em cinco categorias de interferência na inteligibilidade, de acordo com Cruz (2014), que se apresentam na seguinte ordem:

1. Desvios na acentuação de palavras: na fala, a acentuação se caracteriza pela pronúncia distinta em uma sílaba. O desvio, portanto, constitui-se quando uma sílaba recebe essa pronúncia de forma inapropriada.

2. Interferência da grafia: caracteriza-se pela pronúncia da palavra pelo aprendiz da forma como a palavra é escrita.
3. Produção inapropriada de consoantes: esse tipo de desvio ocorre quando o aprendiz brasileiro pronuncia a consoante que deveria ser muda na palavra ou a produz de forma incorreta. Por exemplo, [f] ao invés de [θ].
4. Inserção de vogais nas palavras: muito comumente, falantes brasileiros de inglês adicionam uma vogal ao final de palavras, especialmente as vogais [i] e [e].
5. Produção inapropriada de vogais: quase sempre, por desconhecerem as vogais do inglês, há uma grande tendência de os alunos trocarem o som do [i] do português brasileiro com o som do [I] da língua inglesa.

As atividades em sala de aula comumente eram realizadas em pares ou em grupos. Uma estratégia adotada em alguns momentos, de eleger os alunos com bons conhecimentos de inglês — já que alguns frequentavam cursos particulares — como coordenadores de grupos, rendeu resultados muito positivos. Esses resultados se traduziram tanto em auxílio ao professor no gerenciamento da turma numerosa quanto na condução das próprias atividades.

Por meio da observação, percebemos que a relação estabelecida entre os membros de um grupo parecia tornar as atividades mais bem-vindas quando estas eram coordenadas por um de seus membros que quando gerenciadas pelo professor. Isso não significa que, em algum momento o professor, haja tido problemas na orientação ou no gerenciamento de atividades. Mas os membros de cada grupo pareciam mais receptivos às orientações dos próprios colegas. Em várias ocasiões, foi possível observar alunos tirando dúvidas entre si em relação à pronúncia de termos usados durante as atividades.

Nesse aspecto, muito apropriadamente, vale citar Brown (2000b, p.225) quando diz: “o trabalho em grupos pode resolver o problema de turmas que são grandes demais por oferecer muitas oportunidades de falar.” Outra afirmação do autor é a de que os pequenos grupos se tornam uma comunidade de aprendizes cooperando uns com os outros na busca de objetivos comuns.

Conforme Damiani *et al.* (2013), o roteiro para uma apresentação de intervenção pedagógica deve conter a descrição de uma “aula típica”. Todavia, para as aulas ministradas na turma em questão, embora tivessem objetivos já bem definidos, foi feito o uso de materiais de fontes diferentes, assim como estratégias e técnicas que não são tão comuns no ambiente de sala de aula da escola pública regular. Por esse motivo, optamos por fazer uma síntese, rela-

tando brevemente as ações durante as aulas, assim como comentários e observações pertinentes.

Síntese das aulas

A descrição das aulas apresentada a seguir foi organizada de acordo com as informações elencadas pelo pesquisador em diário de campo, durante o período referente à intervenção. As aulas aconteceram no período de 26 de janeiro a 23 de março de 2017, nas dependências do IFRN *Campus* Mossoró. No total, foram 30 aulas, ministradas ao longo de 10 encontros, sendo 03 aulas (de 45 minutos) a cada encontro.

De forma a facilitar a compreensão dos procedimentos no ambiente escolar, segue-se um formato utilizado pelo pesquisador para a organização da ação em sala de aula:

- a) **Plano da aula** (intervenção): ações a serem desenvolvidas e conteúdos a serem ministrados.
- b) **Desenvolvimento da aula** (intervenção): resumo da ação desenvolvida em sala de aula.
- c) **Observações**: relato de toda e qualquer informação e/ou fato que o pesquisador julgar relevante durante a intervenção.

Aula 01 – Primeiro encontro

IFRN *Campus* Mossoró – 26 de janeiro de 2017

Plano da aula

1. Apresentação do plano de curso.
2. Conteúdos:
 - a. *Students questions* (Password 4th edition - Oxford)
 - b. *The English alphabet* (American Headway - Oxford)
 - c. *Introducing yourself* (Got It – starter A – Oxford)
 - d. *Useful expressions*
3. Aplicação do questionário referente à pesquisa de cunho exploratório, como informado.

Desenvolvimento da aula

1. Fizemos a apresentação do **plano de curso** e as observações sobre a proposta pedagógica, assim como sobre os desafios em relação ao trabalho com foco na oralidade, em uma turma com elevado número de alunos.

2. Em seguida, demos início ao trabalho com o conteúdo. A primeira atividade foi desenvolvida com o material *Students' questions* (Password 4th edition – Oxford). As questões (em inglês) foram realizadas entre professor e alunos. Depois, passaram a ser realizados entre os alunos, em *pairworks*.

3. A seguir, passamos ao trabalho com *The English Alphabet* (American Headway - Oxford). Os alunos leram com o professor, repetiram e fizeram exercícios entre si. Logo após, fizeram a atividade de *listening*, na qual eles ouviam nomes estrangeiros sendo soletrados e escreviam os referidos nomes.

4. Durante o desenvolvimento da aula, várias palavras e frases foram grafadas no quadro, pronunciadas e escritas pelos alunos em seus cadernos. Essas palavras e frases surgiam durante a interação com os alunos e frequentemente eram usadas em outros contextos durante a aula. Esses termos são chamados de *useful expressions* e a ideia é que, aos poucos, os alunos (principalmente os que detêm níveis mais baixos de inglês) passem a usar o novo vocabulário, diminuindo o uso da língua materna em sala de aula. A cada aula, novas expressões eram apresentadas aos alunos e passaram a ser usadas de forma prática durante as interações em sala de aula.

Useful expressions destacadas no quadro durante a aula 01:

- | | |
|---|--|
| 1. <i>May I come in?</i> | 10. <i>How can I say ... in English?</i> |
| 2. <i>Again</i> | 11. <i>I'd like ... (I would ...)</i> |
| 3. <i>Can you spell ... in English?</i> | 12. <i>I'm going to...</i> |
| 4. <i>Can you understand me?</i> | 13. <i>Let's try to...</i> |
| 5. <i>Do you agree with me?</i> | 14. <i>Once, twice, three times...</i> |
| 6. <i>Do you know?</i> | 15. <i>See. I see...</i> |
| 7. <i>Do you understand me?</i> | 16. <i>Where was I?</i> |
| 8. <i>It's easy ...</i> | 17. <i>You're going to...</i> |
| 9. <i>Have a look...</i> | 18. <i>How do you spell ...?</i> |

❖ Aula 02 – Segundo encontro

IFRN Campus Mossoró – 27 de janeiro de 2017

Plano da aula

1. Warm up – vocabulary challenge.
2. Construção de frases com palavras do vocabulary challenge.
3. Lição *All about you, personal information* (Starter A - Oxford)
4. Coling Wattson – *reading/speaking, listening/speaking*.
5. Conteúdo gramatical – *Simple present forms*.

Desenvolvimento da aula

1. A aula iniciou com um *warm up*, tendo alunos voluntários para um *game* sobre vocabulário da língua inglesa, no quadro. O jogo começou com o professor escrevendo a primeira palavra e, logo em seguida, um aluno escrevia outra palavra no quadro, abaixo da palavra do professor, começando com a última letra da palavra escrita anteriormente. Imediatamente, outro aluno escrevia uma nova palavra iniciando com a última letra da palavra escrita pelo primeiro aluno. Os demais alunos seguiam o processo. A competição encerra quando um participante não consegue dar continuidade à sequência, por não lembrar ou não conhecer uma palavra que permita essa sequência. No jogo, as palavras não podem ser repetidas. Posteriormente, as palavras escritas no quadro foram usadas em exercício oral e construção de frases.

2. Os conteúdos dos itens 2 e 3 foram desenvolvidos, buscando-se a interação na língua-alvo. Após a explanação e a interação entre aluno e professor, foram desenvolvidas atividades em pares e, em seguida, em pequenos grupos, bem como as atividades de *listening*. Após as atividades orais em grupos, usando as informações das personagens apresentadas nas lições, os alunos passaram a realizar atividades, fazendo uso de suas próprias identidades e inserindo novas situações nos exercícios. Várias palavras foram listadas para uma ênfase na pronúncia ao final da atividade. O momento foi aproveitado para falar sobre a importância da pronúncia inteligível.

3. O ponto gramatical também foi desenvolvido procurando interagir ao máximo na língua-alvo.

4. Ao final da aula, foi passada uma tarefa para casa: cada aluno deveria pesquisar 25 perguntas em inglês, comuns nas entrevistas de emprego.

Useful expressions destacadas no quadro durante a aula 02:

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. (Do you) understand me? | 8. (demonstrative pronouns) |
| 2. Yes, I do. | . This / These |
| 3. No, I don't. | . That / Those |
| 4. Where do you live? | 9. What do you do? |
| 5. I'm gonna... | 10. What's your hobby? |
| 6. Ask him/her | 11. What's next? |
| 7. what's that...? | 12. Take a look at ... |

❖ **Aula 03** — Terceiro encontro

IFRN Campus Mossoró – 02 de fevereiro de 2017.

Plano da aula

1. *Warm up – What's his job?* Perguntas e respostas sobre empregos.
2. *Job interview* (atividade introdutória para os conteúdos relativos ao gênero oral entrevista de emprego).
3. Desenvolver atividade de pesquisa sobre entrevistas de emprego em inglês (vocabulário, contextos, expressões).
4. Conteúdo gramatical: *Simple past tense forms*.

Desenvolvimento da aula

1. Após o *warming up*, os alunos foram organizados em grupos, variando entre 5 e 6 componentes, para trabalhar com as perguntas da atividade passada como tarefa para casa. Entre todas as perguntas pesquisadas por cada aluno, os membros de cada grupo selecionaram as 25 perguntas que acharam mais comuns e interessantes no âmbito do gênero proposto. Os grupos organizaram as respostas para essas perguntas selecionadas, e cada grupo organizou e realizou *pair works* entre os seus membros, com as perguntas e respostas organizadas por eles, a fim de desenvolver e aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades no gênero escolhido, assim como a pronúncia apropriada de termos empregados. Nesses grupos, os alunos atuaram como entrevistador e entrevistado, fazendo uso das estruturas trabalhadas em seus questionários, com base no roteiro montado com as informações construídas em seus próprios grupos. Essa atividade foi reforçada por outros conteúdos ao longo da intervenção.

2. Os pontos gramaticais também foram desenvolvidos procurando interagir ao máximo na língua-alvo.

Useful Expressions destacadas no quadro durante a aula 03:

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. <i>How are you doing?</i> | 13. <i>I'm sure. / I'm not sure.</i> |
| 2. <i>What's up?</i> | 14. <i>Why? / Because...</i> |
| 3. <i>I'm very well.</i> | 15. <i>How many? / How much?</i> |
| 4. <i>See you later</i> | 16. <i>Use / wear</i> |
| 5. <i>Have a nice day.</i> | |
| 6. <i>Excuse me.</i> | |
| 7. <i>I'm sorry.</i> | |
| 8. <i>Sure. / Of course.</i> | |
| 9. <i>Thanks. / Thank you (very much).</i> | |
| 10. <i>You're welcome. / That's OK. / Not at all. / Don't mention it.</i> | |
| 11. <i>I think so. / I don't think so.</i> | |
| 12. <i>Are you sure?</i> | |

❖ **Aula 04 - Quarto encontro**

IFRN Campus Mossoró – 09 de fevereiro de 2017.

Plano da aula

1. *Warm up* — Atividade de aquecimento com perguntas e respostas em inglês sobre a rotina dos alunos: *what time do you get up?*, *What time do you have breakfast?* etc. (perguntas entre professor e aluno e entre alunos).

2. Revisão — *cardinal numbers*.

3. Lição — *Telling the time in English (Am Headway - Starter A)*

4. Conteúdo gramatical: advérbios de frequência.

5. Lição — *A day in the life of Elliot Maddox (Am Headway - Starter A)*

Desenvolvimento da aula

1. A aula iniciou com perguntas feitas, a princípio, aos alunos com melhor domínio de inglês e, aos poucos, com os que apresentam mais dificuldades. À medida que os alunos iam se envolvendo, passavam a fazer as perguntas entre eles e introduzindo outras perguntas, grafadas no quadro pelo professor ou desenvolvidas pelo próprio aluno.

2. Foi feita a revisão dos números cardinais (01-1.000), tendo em vista que são essenciais em vários contextos, inclusive naqueles em que se faz necessário mencionar horários, números de telefone, endereços, etc., e fundamentais para a atividade seguinte: *Telling the time in English*.

3. Foi desenvolvida a lição *Telling the time in English*, com atividades orais e prática em pares.

4. A lição *A day in the life of Eliot Maddox*, com o foco nas ações cotidianas, foi iniciada, mas não houve tempo de concluí-la, sendo retomada na aula seguinte.

Useful Expressions destacadas no quadro durante a aula 04:

1. *I have to...?*

2. *What does ... mean?*

3. *What can I do ...?*

❖ **Aula 05 - Quinto encontro**

IFRN Campus Mossoró – 16 de fevereiro de 2017.

Plano da aula

1. *Warm up* – *A picture story*

2. Continuação da lição – *A day in the life of Elliot Maddox*.

3. Atividade *asking and giving personal information*. (Atividade em pares e em grupos)
4. Desenvolvimento de atividades referentes às ações no presente simples, com o CD interativo do livro *American Headway – 2nd Edition*.

Desenvolvimento da aula

1. Os alunos conectaram frases, usando verbos no *simple past*, observando imagens para organizar a sequência de uma história.
2. Continuação da lição – *A day in the life of Elliot Maddox*, com desenvolvimento de atividades de *listening* e *speaking*.
3. Na terceira atividade, os alunos receberam informações fictícias (nome, idade, endereço, profissão, etc.), assumindo novas identidades. Em duplas e, posteriormente, em grupos, assumiam essas identidades e passavam a pedir e fornecer informações pessoais a seus colegas.
4. Nas atividades com o CD interativo, os alunos assistiram a um vídeo no qual quatro falantes nativos descrevem suas rotinas. Cada aluno recebeu uma atividade desenvolvida a partir da fala de cada personagem. Após responderem a atividade, eles tiveram acesso ao *script* das falas das personagens e conferiram erros e acertos, assim como a compreensão e a pronúncia de frases.

Figura 3 - Lesson - Your day

Video — Your day

Watch the video. Click on the words that you hear.



Script

Victor
I get up at seven. I have breakfast at 7:30. I go to work at eight. I have lunch at 12 o'clock. I come home at six o'clock. I watch TV. I go to bed at 12 o'clock.

Mary-Liz
I work at night at a hospital. So I go to work at 7 p.m. and I work overnight until 7 a.m. I take the train home, and then I sleep during the day.

Bryan
I get up at 5 a.m. and I leave for work. At 12 I go out to lunch. At six I leave work and go to the gym. At eight I cook dinner. At ten I go to sleep.

Victor

1. He gets up at:
a. 6:00 b. 7:00 c. 7:30

2. He has breakfast at:
a. 6:30 b. 7:30 c. 7:13

3. He comes home at:
a. 6:30 b. 6:00 c. 7:30

4. He goes to bed at:
a. 12:30 b. 12:00 c. 11:00

Mary-liz

1. She goes to work at:
a. 6:30 p.m. b. 7:00 a.m. c. 7:30 p.m.

2. She works until:
a. 6:30 a.m. b. 7:00 a.m. c. 7:30 a.m.

3. She goes home by:
a. bus b. car c. train

Bryan

1. He gets up at:
a. 5 p.m. b. 5 a.m. c. 6 a.m.

2. He has lunch at:
a. 12:30 b. 1:00 c. 12:00

3. He goes to bed at:
a. 12:30 b. 10:00 c. 10:30

Nick

1. He has lunch at:
a. 12:00. b. 1 p.m. c. 2 p.m.

2. He finishes classes at:
a. 4:30 b. 4:00 c. 5:00

3. He goes to the movies and gets home at:
a. 2 p.m. b. 1 p.m. c. 1 a.m.

Fonte: Soars e Soars (2011)

Da mesma forma, foram realizados exercícios interativos com construções no *Simple Present*, nos moldes do exposto abaixo.

Figura 4 - Questions and negatives

Unit 1 Unit 2 Unit 3 Unit 4 Unit 5 Unit 6 Unit 7

Grammar — Questions and Negatives (1)

Complete the sentences.
Click and drag the correct words.

Select an exercise. **1** **2** **3** **4**

doesn't go to work don't have doesn't eat doesn't live
don't work doesn't have don't watch doesn't work

- Benji in an apartment. He has a house.
- My sister pizza.
- I on Sundays.
- Claudia in my office.
- Cesaro a girlfriend.
- Kwan by train.
- I TV in the morning.
- You my new phone number.

Fonte: Soars e Soars (2011)

❖ Aula 06 - (Sexto encontro)

IFRN Campus Mossoró – 23 de fevereiro de 2017.

Plano da aula

1. Warm up – *the days of the week*.
2. Lição – *My profile* (Got It – starter A. Oxford).
3. Job interviews – vídeo.
4. Lyrics – *What I've done* (atividade de tradução para casa).

Desenvolvimento da aula

1. Realização do warm up com os dias da semana e apresentação de construções como *the day before yesterday*, *the day after tomorrow*, *last night*, etc.
2. Desenvolvimento das atividades da lição *My profile*, com atividades de leitura e produção escrita dos alunos. Ao final, cada aluno produziu o seu *profile*.
3. Como tarefa para a atividade do vídeo *Job interviews*, os alunos receberam um exercício (Apêndice G), no qual deveriam inserir informações em quadros de respostas sobre quatro personagens. O vídeo apresentava áudio em inglês e legendas também em inglês. O material, com duração de 35 minutos, foi obtido online no Youtube⁵. Por meio da ferramenta

⁵ O vídeo utilizado para atividade pode ser encontrado através do link:
<https://www.youtube.com/watch?v=6AvYC5v3vc>. Acessado em 21/02/2017.

film maker, o vídeo foi subdividido para possibilitar a compreensão e a análise da fala de cada personagem.

Na primeira atividade sobre o vídeo, as entrevistas foram apresentadas e os alunos, de posse de um quadro de perguntas, testavam a compreensão das situações, assinalando as respostas sobre as personagens. Foram formuladas várias perguntas orais diretas para os alunos sobre as personagens, logo após a finalização da apresentação. Os alunos respondiam oralmente em inglês, propiciando uma interação na língua-alvo entre alunos e professor:

What position is Joy applying for?

Why should Mr. David hire Joy Brown?

Where are Annette and Mr. David going to meet?

How long has Annette been living in Seattle?

What example of her strength does Annette give the interviewer?

What is Annette's greatest weakness?

What does the interviewer offer Mr. Thomas before the interview?

How long has he been living in Los Angeles?

Why did he choose computer science?

What's his greatest weakness?

4. Não foi possível concluir todas as atividades por questão de tempo, ficando as demais atividades para a aula seguinte.

❖ **Aula 07** - Sétimo encontro

IFRN Campus Mossoró – 02 de março de 2017.

Plano da aula

1. *Warm up* – Música *What I've done*.
2. *Job interviews* – continuação das atividades
3. Conteúdo gramatical: *Present perfect*.

Desenvolvimento da aula

1. Realização do *warm up* com a música. Foi passado o *clip* com legendas em inglês. Uma parte da turma acompanhou cantando. Foi feita a leitura da letra e a verificação da tradução com a projeção das estruturas no quadro.

2. Após os alunos conferirem as respostas da atividade iniciada na aula anterior, eles receberam o *script* das conversações apresentadas no vídeo para tirar dúvidas sobre pronúncia, significados e desenvolvimento de atividades orais. Em pares, os alunos escolheram al-

gumas das situações apresentadas no vídeo e desenvolveram atividades em pares. Ao final dessa atividade, alguns pares fizeram apresentações para a turma.

3. Foi feita a introdução ao *Present Perfect* com as estruturas da música trabalhada. Em seguida, foi realizada a leitura de um texto, abordando as mesmas estruturas. Os alunos responderam às questões de interpretação. Antes e depois da leitura do texto, eles ouviram o áudio do texto. Foi feita a leitura em voz alta e, em seguida, foram dirimidas as dúvidas sobre pronúncia e significados de palavras.

❖ **Aula 08** - Oitavo encontro

IFRN Campus Mossoró – 09 de março de 2017.

Plano da aula

1. *Warm up* – prepositions *IN*, *ON* e *AT* – tempo.
2. Texto *What's next* – introdução ao *Simple future*.
3. Atividade *A Photo Story* (livro *Top Notch - Person*) com foco no futuro.

Desenvolvimento da aula

1. Realização do *warm up* com as preposições *in*, *on* e *at*, pela importância na construção de frases muito comuns no discurso diário.

2. Na segunda atividade, foi trabalhado um texto para introduzir o *Simple Future*. Como em atividades anteriores, primeiramente os alunos ouviram o áudio e tentaram entender as informações do texto. Depois, eles receberam o texto e realizaram as atividades de leitura, compreensão e interpretação do texto.

3. Na última parte da aula, reforçando as estruturas previamente vistas sobre o *Simple Future*, foi passado um exercício oral prático dos usos dessa estrutura, por meio de uma atividade na qual os alunos trabalharam a interpretação de uma situação em um hotel. Em seguida, passaram ao desenvolvimento de prática oral em pares.

❖ **Aula 09** - Nono encontro

IFRN Campus Mossoró – 16 de março de 2017.

Plano da aula

1. *Warm up* – “*Shadows - What are their Jobs?*”⁶.
2. Vídeo com episódio da série estrangeira *Top Notch Travel Agency*. Atividades de compreensão referentes ao episódio exibido.

⁶ Atividade retirada do livro *Play Games with English 1*. Heinemann Educational

3. Revisão de conteúdo lexical referente ao gênero entrevista de emprego.
4. Planejamento para a atividade final no encontro seguinte.

Desenvolvimento da aula

1. Realização da atividade de *warm up*. Foi desenvolvida uma atividade com o título “*Shadows - What are their Jobs?*”. Cada aluno recebeu uma folha, contendo 10 figuras numeradas, de “sombras” de pessoas trabalhando. Em grupos ou pares, cada aluno escolhia um amigo, dizia o número de uma sombra e perguntava qual era a profissão expressa na figura. Toda a atividade foi desenvolvida, procurando usar ao máximo a língua inglesa.

2. Houve a apresentação do vídeo, de aproximadamente 45 minutos, da série *Top notch travel agency*, em inglês, no qual as personagens se envolvem em várias situações no ambiente de trabalho. Após a apresentação, os alunos responderam a algumas perguntas orais em inglês, feitas pelo professor e, em seguida, responderam a uma atividade (Apêndice F) com base na compreensão das situações.

3. Foi realizada uma revisão das principais perguntas e respostas, além de palavras mais comuns usadas nas atividades referentes ao gênero trabalhado.

4. Foi feita a organização para a atividade final, na qual os alunos usariam os conhecimentos adquiridos em inglês e sobre o gênero trabalhado ao longo da intervenção. Para a ação final, cada aluno deveria passar pelos papéis de entrevistador e entrevistado, no contexto de uma entrevista de trabalho, na língua-alvo.

❖ **Aula 10 - Décimo encontro**

IFRN Campus Mossoró – 23 de março de 2017.

Plano da aula

1. Acompanhamento das *Job interviews* realizadas em pares pelos alunos.

Desenvolvimento da aula

Em pares determinados pelo pesquisador, os alunos atuaram nas situações de entrevistador e entrevistado, fazendo e respondendo perguntas em inglês, conforme as falas de seus interlocutores. Cada aluno, como entrevistador, decidia que perguntas pretendia fazer ao “candidato a emprego”, papel desempenhado por outro aluno, na condição de entrevistado.

Em virtude do grande número de alunos, foi estabelecido que o tempo máximo para cada interação seria de cinco minutos. Em suas entrevistas, os alunos podiam fazer uso das perguntas trabalhadas no questionário e, livremente, inserir novas /outras questões, conforme o contexto da entrevista pedisse. Por exemplo, uma pergunta comum a todos os grupos foi:

Tell me about yourself. (Fale-me sobre você). E, nesse contexto, poderiam entrar outras perguntas. Quando o candidato a emprego informasse que morava com os pais, por exemplo, o entrevistador poderia perguntar seus nomes, idades, origens, etc., fazendo, assim, o uso de conteúdos já trabalhados pelos alunos em outros momentos. O “entrevistador” perguntava sem aviso prévio sobre o tipo de pergunta. O entrevistado procurava responder conforme entendia a pergunta e os seus conhecimentos na língua inglesa lhe permitiam fazê-lo..

Não houve padronização de pares por nível exclusivo de fluência na língua-alvo. A sequência seguida foi a da ordem de chamada da turma, o que, justamente, permitiu que houvesse diálogos entre alunos que estudavam em cursos privados; entre alunos que frequentavam cursos privados e alunos que não frequentavam cursos privados; e, também, diálogos somente entre alunos que não frequentavam cursos privados. Vale salientar que a decisão de sequenciar a atividade pela ordem de chamada não foi divulgada para os alunos, justamente para evitar alguma possibilidade de combinação de perguntas e respostas. E essa sequência era alterada discretamente, quando o aluno a ser chamado, por alguma razão, não se encontrava no grupo de espera. Chamava-se, então, o nome do aluno seguinte. Devido à quantidade de alunos, não foi possível concluir a atividade no mesmo dia, ficando os alunos restantes para concluí-la no dia seguinte.

Dessa forma, concluída então essa parte, de como procedemos à fase de descrição do método da intervenção, passamos a tratar de outra etapa, não menos importante e que, na verdade, é parte integrante e essencial do processo: o método de avaliação da intervenção.

3.3 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Conforme Damiani *et al.* (2013), a avaliação da intervenção é a parte do relatório que explicita mais claramente o caráter investigativo da intervenção, tendo o foco na atuação do autor como pesquisador. Mediante o método de avaliação da intervenção, chegamos aos **achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes** e aos **achados relativos à intervenção propriamente dita**. O primeiro grupo trata das mudanças que podem ser identificadas nos indivíduos participantes no processo. Já o segundo diz respeito à análise das características da intervenção responsáveis pelos efeitos percebidos em seus participantes.

Porém, antes de passarmos à análise desses itens fundamentais, apresentamos os instrumentos utilizados para que pudéssemos proceder ao processo de avaliação da intervenção pedagógica, os instrumentos de coleta de dados. As informações levantadas mediante esses

recursos possibilitaram ao pesquisador tomar decisões quanto aos procedimentos entendidos como essenciais para que o estudo pudesse acontecer.

Para Bortoni-Ricardo (2013), a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consiste simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. O pesquisador, com clareza de seus objetivos, sabe que terá de reunir registros de diferentes naturezas, os quais permitirão a triangulação de dados.

Para que pudéssemos organizar as informações para esta pesquisa, foi feito o uso de quatro instrumentos, que se classificam entre os principais usados em coleta de dados: questionários, gravação de áudios, diário reflexivo e relatórios.

a) Questionário

O questionário, aplicado conforme informado, forneceu dados muito relevantes para que pudéssemos estruturar a proposta de ensino. Realizamos, portanto, uma pesquisa de natureza exploratória com uso de questionário. Para Dörnyei (2003), por meio de perguntas abertas em pesquisas exploratórias, podemos obter dados que nos serviram como citações ilustrativas e, também, identificar assuntos não previstos antecipadamente. Assim, nosso instrumento apresentou duas questões abertas: a) a primeira pergunta, de natureza comportamental, referiu-se à percepção do aluno em relação à quantidade de estudantes na sala de aula de língua inglesa na escola regular (ensino fundamental/médio); b) a segunda pergunta, de natureza atitudinal, referiu-se à opinião dos alunos sobre que atividades realizadas durante as aulas de língua inglesa na escola regular favorecem o desenvolvimento da produção oral (ensino fundamental/médio)⁷.

Reforçamos que, para a aplicação do questionário em sala de aula, foi solicitada, formalmente, a autorização da direção geral da instituição (Apêndice B), bem como foi aplicado aos alunos o texto de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 10) sobre o objetivo da investigação, a não obrigatoriedade de participação e a garantia do anonimato na utilização dos dados coletados por meio do próprio questionário ou de gravações por dispositivos eletrônicos.

Nosso questionário, portanto, foi aplicado no 1º ano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática do *Campus Mossoró*, no qual este pesquisador atua também como professor efetivo de inglês. A realização da aplicação ocorreu no 4º bimestre do ano letivo de

⁷ Para Dörnyei (2003), perguntas atitudinais são utilizadas para investigar o que as pessoas pensam acerca de um determinado assunto, relativas a atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores; enquanto perguntas comportamentais se interessam pelo que os participantes da pesquisa estão fazendo ou fizeram no passado, geralmente, acerca de suas ações, estilo de vida, costumes e histórias pessoais.

2016⁸. Vale salientar que a aplicação desse questionário nos forneceu elementos de reflexão para a elaboração da proposta de ensino e não para a construção de achados relativos aos efeitos da intervenção ou relativos à intervenção propriamente dita.

b) Instrumento de gravação de áudio

A gravação dos áudios foi realizada por meio de dispositivo disponível em aparelho celular, uma vez que, para atender à dinâmica das atividades, esse foi o recurso mais apropriado. Inicialmente, pensamos na gravação por meio de câmeras, o que permitiria a gravação de imagem e áudio. Porém, embora os próprios alunos estivessem de acordo, optamos por usar apenas o aparelho celular com a gravação de áudio. Percebemos que, nessa condição, o aluno se sentiria mais tranquilo e confortável para se expressar durante as atividades, haja vista que todos, sem exceção, possuem e manuseiam esse tipo de instrumento, inclusive fazendo uso do dispositivo de gravação, estando, assim, muito familiarizados e acostumados com esse objeto.

Dessa forma, todas as gravações foram realizadas com o aparelho celular posicionado sobre a mesa, entre o aluno entrevistador e o entrevistado, com o visor voltado para a superfície da mesa, de forma que essa face não chamasse a atenção do aluno, quebrando o seu foco na atividade. Assim, percebemos que a presença do instrumento de gravação não causou estranhamentos ou apreensões por parte dos alunos, sendo visto apenas como se fosse um item qualquer.

Foi possível, assim, realizar todas as atividades de gravação. Quanto à qualidade do áudio, não percebemos falhas ou distorções capazes de causar danos à compreensão da pronúncia dos alunos, nem ao processo de avaliação das informações. E a partir dessas gravações, foi realizado o processo de transcrição fonética das interações, viabilizando a análise das produções dos alunos na língua-alvo. Portanto, os dados construídos por meio desse instrumento nos servem de fonte muito valiosa para a elaboração dos achados relativos aos efeitos de nossa intervenção, apresentados no capítulo referente aos resultados.

c) Diário reflexivo

O diário de campo se constituiu de anotações realizadas durante os momentos nos quais o professor, na condição de observador, registrava as reações e atitudes dos alunos, ou quaisquer fatos que julgava relevantes, para posteriores análise e reflexão. Para Aidil e Neide (2007), além das observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa, é importante registrar considerações e impressões pessoais sobre o observado e o executado. As observações registradas, como os exemplos dispostos a seguir, apesar de parecerem anota-

⁸ O terceiro bimestre do ano letivo de 2016, no IFRN *Campus* Mossoró, ocorreu de 07/11/2016 a 21/01/2017.

ções simples, permitem-nos relacionar acontecimentos em situações muito específicas e relevantes. São registros que, após serem analisados, podem influenciar de forma muito significativa nas novas ações no ambiente da sala de aula. Portanto, dados construídos por meio desse instrumento nos servem de ilustração para a elaboração dos achados relativos à nossa intervenção propriamente dita, apresentados no capítulo a seguir.

1º encontro

➤ Apesar do número de alunos em sala de aula e dos níveis variados de conhecimento em relação à língua inglesa, a aula foi muito produtiva, contando com a participação e a atenção de todos.

➤ Procuramos seguir a metodologia, conforme proposta na PTDEM de Língua Inglesa do IFRN. Devido aos diferentes níveis de proficiência dos alunos na língua-alvo, como já esperado, não foi possível conduzir a aula totalmente em inglês, ficando, na análise do professor, um uso aproximado da língua estrangeira em torno de 50% durante a aula.

➤ As atividades de *warm up* são exercícios rápidos, jogos ou mini lições que têm como finalidade, além de uma revisão de significado, uso e pronúncia dos termos, “aquecer” os alunos para as atividades que estão programadas para a aula.

➤ Foi possível detectar várias situações em que as palavras pronunciadas fugiam da pronúncia inteligível. Uma parte delas foi anotada para a realização de um feedback no final da aula.

2º encontro

➤ Os alunos que não estudavam inglês em cursos particulares apresentavam nitidamente suas dificuldades nas atividades de *listening* e *speaking*.

➤ Aula muito produtiva, com boa participação e atenção dos alunos. E foco comunicativo.

➤ O alto número de alunos em sala torna o esforço do professor muito maior para manter o ritmo numa perspectiva comunicativa.

➤ Em um momento da aula, foi chamada a atenção da turma devido a conversas paralelas que estavam se desenvolvendo entre alguns alunos. Embora não tenha sido algo tão significativo, quando se trata de turmas numerosas, há uma tendência quase natural a mudanças de comportamento, propiciada pela grande quantidade de indivíduos em um mesmo espaço, quase todos querendo dizer algo, reclamar de algo, ou simplesmente chamar a atenção. Mas tal fato reforça que é preciso manter o controle e o foco no trabalho com a turma.

3º encontro

➤ O barulho durante algumas atividades orais é inevitável e incomoda. O trabalho com a pronúncia tem prejuízos. É preciso prever esse aspecto no planejamento das ações para não propor algo incompatível com essa realidade.

➤ Percebemos o suporte dos líderes de grupos nas ações.

➤ Em alguns momentos, devido às dificuldades de alguns alunos na língua-alvo, é preciso repetir quase toda a explicação de um conteúdo em português. No entanto, percebemos que há esforço e progressos na língua estrangeira por partes desses alunos.

E, dessa forma, esses registros foram organizados e se mostraram de grande importância no planejamento e na execução das atividades durante a realização deste estudo.

d) Relatório individualizado do aluno

Os relatórios individualizados dos alunos são documentos produzidos e de responsabilidade total dos alunos, aleatoriamente convidados, de forma sigilosa, a fornecerem um parecer sobre os conteúdos ministrados e o desenvolvimento das atividades durante um ou mais de um encontro. Os alunos convidados, três ao todo, foram escolhidos por apresentarem um perfil de neutralidade em sala de aula. Eles participavam das atividades, mas não assumiam a condição de líderes de grupos e não tinham amizade próxima com o professor. O pressuposto nesses pontos foi que, não tendo esses vínculos, eles se sentissem mais independentes para tecerem comentários ou críticas de forma imparcial. As informações foram também de grande importância, pois, nesses momentos, elas confirmaram as ações do pesquisador, tendo como paralelo o olhar imparcial de membros do grupo pesquisado e, da mesma forma, consideradas na reflexão sobre os achados relativos aos efeitos da intervenção⁹.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, discorreremos sobre os resultados alcançados na pesquisa e os efeitos sobre os participantes, que também são de interesse especial para o pesquisador — já que este tem como um dos motivadores para esta pesquisa a própria experiência vivida em busca do aprendizado da língua inglesa no espaço da escola regular e procura contribuir para que os alunos, que percorrem os mesmos caminhos na língua-alvo, alcancem essas realizações. Nesse ponto, são tratados os *achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes*, nos quais se discutem as mudanças observadas nas pessoas envolvidas na intervenção,

⁹ As três atividades recebidas estão dispostas na seção de Apêndices, itens 130, 132 e 133.

analisando como desenvolveram e fazem uso dos conhecimentos alcançados ao longo do processo.

4.1 ACHADOS RELATIVOS AOS EFEITOS DA INTERVENÇÃO

Quanto aos **achados relativos aos efeitos da intervenção**, partindo do que se desenvolveu, desde a estruturação da proposta de ensino, que se mostrou uma eficiente ferramenta na organização e na orientação da intervenção, pudemos observar que houve condições de promover um trabalho muito proveitoso. Quanto à metodologia comunicativa voltada para a produção oral em língua estrangeira, que possibilitou o trabalho com a pronúncia na turma numerosa em questão, embora não tenhamos como ignorar aspectos como o elevado número de alunos e os níveis diferentes de fluência na língua inglesa, entre outros fatores, foi possível desenvolver o gênero oral, seguindo a proposta comunicativa, e habilitar o aluno, independentemente do seu nível de fluência na língua-alvo, a interagir, fazendo uso do conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Como destacado no relatório individual do aluno, Apêndice A, a experiência de interação, para alguns, foi algo totalmente novo, assim como a própria metodologia comunicativa e a maneira de se trabalhar a língua:

- Nas últimas aulas em que eu estava presente, pude observar muitas ações positivas no ensino do professor como a iniciativa da oralidade dentro de uma turma muito numerosa. O trabalho feito em grupo, para mim, é de extrema importância porque faz com que os alunos sintam prazer de não aprender apenas o verbo “to be”, e sim de incentivar que os conhecimentos absorvidos sejam colocados em prática mesmo que o estudante não tenha muito saber da língua. (ALUNO 1)

Conforme Loo (2007, p. 52, tradução nossa) destaca, “com um aumento no tamanho da turma, os alunos experimentam uma ampliação nas oportunidades de contatos e podem compartilhar uma maior variedade de atitudes e experiências”. Na turma em questão, o ambiente promove essa multiplicidade de oportunidades, uma vez que, por exemplo, vários dos alunos inseridos no contexto possuem conhecimentos que lhes permitem o desenvolvimento de interação na língua-alvo. Além disso, nas atividades em equipe, esses conhecimentos acabam sendo compartilhados, desenvolvendo um sentimento de grupo com um objetivo comum. A afirmação encontra um apoio perfeito nas palavras de Brown (2000, p. 225), quando afirma que: “pequenos grupos se tornam uma comunidade de aprendizes cooperando uns com os outros em busca de objetivos comuns”. Foi possível, portanto, perceber uma evolução significativa nos alunos, principalmente entre os que não tinham qualquer experiência com o ensino

comunicativo em língua inglesa. Pudemos observar uma mudança de perspectiva quanto à aprendizagem das estruturas e da pronúncia da língua. À medida que os alunos se adaptavam mais às atividades, demonstravam maior confiança no uso da língua. A realização de diálogos em duplas, por exemplo, que inicialmente pareceu ser um obstáculo talvez quase intransponível para alguns, aos poucos, tornou-se algo que se realizava com tranquilidade e até de forma prazerosa. Sem dúvidas, tal fato contribuiu positivamente para a absorção dos conteúdos trabalhados.

Isso pode ser visto nos diálogos realizados durante as aulas e nas “entrevistas”, quando eles faziam uso do vocabulário e das estruturas anteriormente trabalhadas em pares e em grupos, ao longo da intervenção. Podemos dizer até que o rendimento de atividades, tanto em pares como em grupos, surpreendeu pelo aproveitamento e pelo rendimento de aprendizagem que proporcionou aos participantes, partindo da forma como esses se organizavam para os exercícios e cumpriam as tarefas.

Devido à diversidade de proficiência na língua inglesa, para alguns, o processo apresentava mais dificuldades que para outros. No entanto, possibilitar a interação oral em uma língua estrangeira em um determinado gênero foi extremamente significativo quando se observa o ponto de partida, visto que a realidade de alguns alunos mostrava carência de conhecimento das estruturas mais elementares.

Sobre esse ponto, achamos pertinente um destaque em relação ao *Common European Framework of Reference* (CEFR ou Quadro Europeu Comum de Referência)¹⁰. De acordo com o CEFR, para que o aluno contemple o nível A1 (inicial), é necessário aproximadamente entre 80 e 100 horas de estudos na língua-alvo. Nessa perspectiva, se colocássemos essa carga horária na grade da nossa instituição, mesmo com o número mínimo de 80 horas, comprometeríamos 88,9% de toda a carga horária para a disciplina de Língua Inglesa, durante um ano letivo, para que o nosso aluno, em condições favoráveis, conseguisse alcançar o que se propõe no respectivo nível inicial do Quadro Europeu¹¹. E, considerando que realizamos a nossa intervenção utilizando apenas 30 horas-aulas de 45 minutos (22 horas e 30 minutos) para a execução de todo o processo, de acordo com os resultados obtidos, podemos perceber que a pro-

¹⁰ Criado pelo Conselho da Europa nos anos 90, com intuito de definir os níveis de proficiência para falantes de línguas estrangeiras na Europa, atualmente, o CEFR constitui um padrão internacional, sendo utilizado mundialmente para descrever as habilidades linguísticas de um aluno em língua estrangeira.

¹¹ Objetivos propostos para o nível 1A (80 -100 horas) conforme o CEFR: entender e usar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas. Pode se apresentar e responder a perguntas sobre detalhes de sua vida pessoal, biografia simples, como: onde vive, pessoas que conhece ou coisas que possui. Pode, eventualmente, interagir de maneira simples com nativos desde que eles falem pausadamente, de maneira clara, e que estejam dispostos a ajudar.

porcionalidade quanto às definições do CEFR reforça as perspectivas muito positivas com relação aos resultados alcançados e aos efeitos da intervenção.

Por último, apresentamos algumas considerações de um aluno¹² com tempo razoável de estudo em curso especializado de inglês e capaz de interagir na língua-alvo. Suas palavras nos transmitem uma visão do seu ponto de vista em relação ao ambiente de turma numerosa no qual está inserido e à forma como as ações estão sendo desenvolvidas nesse espaço:

- A forma que as aulas de inglês estão sendo realizadas na minha turma do IFRN de Mossoró está muito parecida com as aulas que eu tenho no meu curso de inglês. [...] Tem um problema quando eu comparo com o curso de inglês, é que lá eu tenho umas oito ou nove pessoas na sala de aula comigo. Mas na sala do IF de Mossoró, tem mais de quarenta. Isso é muito complicado porque fica muito difícil para o professor organizar todo mundo e fazer a turma trabalhar direito. Tem muita gente que não sabe de quase nada em inglês. [...] Aí fica difícil para mim, que já consigo falar em inglês, conversar com um colega que infelizmente ainda tem muita dificuldade. Mas da maneira que está sendo feito está sendo legal, porque quando estamos estudando em grupos, eu falo com outros colegas que falam inglês também. Às vezes, eu até ajudo a organizar os grupos e passo um pouco do que eu já sei para os colegas que não estudam nos cursos [...]

Assim como, para o aluno mostrado no primeiro caso, que não teve a oportunidade de frequentar cursos particulares, o trabalho comunicativo e a ênfase na pronúncia na sala de aula regular podem representar uma novidade, esse mesmo ambiente vai causar também um impacto no aluno já habituado aos padrões dos cursos especializados, principalmente quando esse aluno já detém um conhecimento da língua que lhe permite falar de forma fluente, ou quase fluentemente. O trecho anterior, destacado do relatório do aluno, nos transmite essa visão. Em ambas as situações, nitidamente, as ações realizadas segundo a metodologia comunicativa desenvolvida na sala de aula têm impactos significativos para os alunos. Shamim (1993, p. 55, tradução nossa) destaca: “Quanto mais alunos existem em uma sala de aula, mais diversidade de propósitos individuais pode ser esperada. [...] Por outro lado, isso pode motivar os alunos a usarem diferentes estratégias de aprendizagem ou fazerem mais do trabalho de classe.” E, de fato, a impressão inicial passada pelo segundo aluno é de que ele não visualizava ganhos para sua aprendizagem. No entanto, logo em seguida, ele aponta formas que podem fortalecer os seus conhecimentos e contribuir para a aprendizagem de outros no mesmo ambiente.

A seguir, apresentamos cinco interações, abordando o gênero oral entrevista de emprego, com as respectivas transcrições fonéticas, realizadas pelos alunos. A importância da

¹² O texto integral do aluno se encontra no Apêndice I – Relatório individualizado do aluno – texto 2, página 147.

transcrição é que, por meio dela, podemos ter uma boa percepção do desenvolvimento dos alunos ao final do período da intervenção. Entre as interações realizadas, escolhemos uma desenvolvida exclusivamente entre alunos que possuem um bom conhecimento de inglês (alunos que frequentam cursos especializados no ensino de língua inglesa), estando entre os níveis intermediário e intermediário avançado; duas interações entre alunos que nunca estudaram inglês em cursos especializados e alunos que estudam em cursos específicos de conversação na língua; e duas interações entre alunos cujos conhecimentos na língua inglesa foram desenvolvidos apenas nas aulas da escola regular.

Denominaremos esses alunos utilizando a letra “A” maiúscula, seguida de números cardinais na ordem crescente, a partir do número 1. Não há qualquer referência à identificação dos alunos, uma vez que lhes foi garantido o anonimato. Os alunos que possuíam experiência em cursos paralelos de inglês receberam a letra e o número, seguidos do símbolo asterisco (*), para diferenciar-se dos alunos que não possuem experiência nesses estudos, que não terão o símbolo. Informamos também o tempo de estudo dos alunos nos cursos especializados.

Também, em alguns casos em que os alunos disseram seus nomes durante os diálogos, estes foram suprimidos, aparecendo apenas (xxxxx-xxxxx) nas frases em inglês e (-----x-----) nas transcrições.

Interação 01

Na interação 01, o aluno A1*¹³ interage com o aluno A2*¹⁴. Percebemos que ambos estão confiantes e não demonstram sinais de nervosismo. Todavia, notamos que, apesar do conhecimento dos alunos na língua-alvo, ainda ocorrem alguns deslizos de pronúncia e estrutura, mas não o suficiente para interromper o diálogo ou gerar desentendimentos. A interação segue de forma descontraída a partir do gênero proposto. O tempo a mais de curso que A1* tem em relação a A2* se torna evidente por meio da pronúncia mais apurada e das construções de frases. No entanto, os alunos se limitam quase que exclusivamente às perguntas e respostas referentes à entrevista de emprego. Eles não procuram desenvolver questões mais amplas, de forma a explorar mais profundamente o conhecimento um do outro. Por exemplo, quando o aluno A1 pergunta: “*what’s more important to you the money or the work?*”, o aluno A2 responde simplesmente: “*the money.*”, quando este deveria ser um momento para se desenvolver uma boa argumentação, levando-se em consideração que eles têm conhecimentos na língua estrangeira que permitem um diálogo com bem mais conteúdo. No entanto, o diálogo segue com perguntas e respostas relativamente curtas.

¹³ O aluno A1* estuda inglês em curso particular há 4 anos.

¹⁴ O aluno A2* estuda inglês em curso particular há 2 anos.

Outra questão a destacar é que, apesar de os dois alunos já terem um tempo considerável de estudo em cursos particulares, que seguem a corrente norte-americana da língua, não se percebe uma ênfase na pronúncia característica norte-americana, nem qualquer sinal de intenção para isso. O que parece haver é apenas uma vontade de se entender e ser entendido. Muito provavelmente, sem que os próprios alunos percebam, a inteligibilidade para eles se torna mais importante que um sotaque particular da língua-alvo. Tal fato parece dialogar com a afirmação de Rajagopalan (2013, p. 41), quando diz que “a língua inglesa, já há muito tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país...”. Por serem alunos já experientes de cursos de inglês nos quais a abordagem comunicativa prevalece, esses alunos parecem estar livres para falar o seu próprio inglês, marcado, obviamente, pela interfonologia.

Um último ponto a se observar é que esse diálogo entre alunos com experiência no estudo específico da língua inglesa se torna significativo justamente quando traçamos um paralelo com os diálogos apresentados pelos alunos que não possuem qualquer experiência em cursos especializados, nem possuíam quaisquer noções de língua inglesa voltadas para a interação oral, pelo fato de que, considerando o gênero estudado, todos, com alguma dificuldade ou não, conseguiram interagir, apesar da pequena carga horária em que foram focadas as atividades orais e orientações acerca da pronúncia na língua-alvo. E mais, no âmbito do gênero desenvolvido, o estudo especializado dos alunos dos cursos de conversação não fez uma diferença significativa, como podemos observar nos diálogos transcritos. Shamim *et al.* (2007) afirmam que atividades de perguntas e respostas são vitais para o processo de aprendizagem e sugerem que técnicas sejam usadas para assegurar aos alunos, em turmas numerosas, o desenvolvimento de suas habilidades. Essas atividades foram desenvolvidas com muita frequência durante a intervenção, por meio dos trabalhos em pares e em grupos. E, justamente nesse ponto, podemos encontrar o respaldo dos alunos menos experientes para a boa atuação nos diálogos desenvolvidos.

Transcrição

A1*: uhm (+) tsc ah can you tell me about yourself'

a kēn ju tɔ mi a 'baotf jɔr 'sɛɔf

A2*: ok, so:: my name is (+) xxxxx-xxxxx, (+) I'm seventeen years old, (++) uhm (+) I'm

o 'kei soɔ mai neim is -----x----- am sɛv'ɛ tɪ jɪr z ood aim

(+) I live with my parents (+) and I am a student, (1.7) that's it,

ai liv wið mai 'pærēts ěn ai ěm a 'stjudēt dēts it

A1*: uhm (2.2) why is the mo/ why/ what's more important to you the money or the work,

wai ɪz ðə mɔ wai wats mɔr ɪm'pɔrtāt tʃu ju de 'mɒni ɔ de
wɜrk

A2*: ((risos)) I think is the money,

ai fɪk ɪz de 'mɒni

A1*: ((risos)) a tá uhm (++) what do you like about your present job,

a ta wat du ju laɪk a'baʊtʃ jɔ 'prɛzēt dʒɒb

A2*: ah I I don't have a present job,

ai ai rɔ hæv a 'prɛzēt dʒɒb

A1*: ok uhm (+) uhm (+) do you prefer to work alone or in a team"

o'keɪ dʒu ju pre'fɜr tʃu wɜrk a'loʊn ɔr ɪn a tʃi

A2*: I prefer (++) to work alone,

ai pre'fɜr tʃu wɜrk a'loʊ

A1*: why"

wai

A2*: coz I (++) I I don't like work in a team, (+++) coz (key) can be: very stressful, (++) in some

kʌz ai ai ai rɔ laɪk wɜrk ɪn a ti kʌz keɪ kē bi 'vɛri 'strɛsfu ɪ sʌm

situations,

situ'eɪʃənz

A1*: ok (++) uhm (+) tell me about your dream job,

o'keɪ tʃɛʊ mi a'baʊt jɔr drɪ dʒɒb

A2*: my dream job (+) is (+) something like' (+) I:: I can (++) earn my money (+) and (2.2) do

maɪ drɪ dʒɒb ɪz 'sʌmθɪ laɪk ai ai kē ɜrn maɪ 'mʌni ěd
dʒu

nothing, (risos)

'nʌθɪ

A1*: ah ah ah ok (+) how would you describe your personality,

o'keɪ haʊ wʊd ju dis'kraɪb jɔr pɜrsə'nɛlɪti

A2*: uhm I'm (+) calm (+++) yeah and (+) I'm (+) I'm kinda: determinated

aɪm kʌʊm jɛə ěd aɪm aɪm kaɪda dɛtɛfɪmi'nɛrtɛd

A1*: [humhum]

A1*: uhm (+++) uhm why do you want this job,

wai du ju wā ðis ʒɔb

A2*: because: I like this area,

bi'kʌz ai laik ðis 'eriə

A1*: ok (++) uhm how do you work under pressure,

o'kei hao du ju wɜrk ʌdər 'prɛʃər

A2*: I: (+) I think I can work normally,

ai ai θiŋk ai kē wɜrk 'nɔrmali

A1*: are you sure'' (++) if ah::: there is anybody (+) el/ yelling at your/ (+) like at you (+) as (+)

ar ju ʃɜr if a dɜrs 'ɛnibadi el jɛli ɛtʃ jər laik ɛtʃ ju

ɛs

say to you to do thing (+) you won't be like (+) uhm like (+++) stressed or or going crazy

sei tʃu ju tʃu du θi ju wō bi laik laik 'strɛsəd ɔr ɔr 'gouɪ

'kreizi

A2*: ((risos))

A2*: I I don't think so,

ai ai dō θiŋk soʊ

A1*: ok (+) uhm (+) why should we hire you,

o'kei wai ʃəd wi haɪr ju

A2*: coz (++) I am very competent,

kʌs aɪm 'veri kō 'pɛtɛt

A1*: ok (+++) that's it,

o'kei dɛts ɪt

Interação 02

Na interação 02, a aluna A3 interage, como entrevistadora, com o aluno A4*¹⁵. A aluna A3 nunca estudou em cursos especializados de inglês ou desenvolveu estudos específicos voltados para interação oral. Ela realizou as perguntas sem auxílio de anotações. Percebemos algumas pausas e receio de completar as frases, mas também que ela segue uma lógica coe-

¹⁵ O aluno A4 estuda em curso particular de inglês há um ano e meio.

rente com o contexto. A4* consegue entender quase todas as perguntas prontamente, embora às vezes também tenha algum receio de elaborar frases. Há um momento em que A3 não consegue elaborar uma pergunta e, então, lança uma outra questão [*do you like music?*], que não foge do contexto, uma vez que ela pode fazer perguntas de cunho pessoal ao entrevistado. Nesse momento, ela mostra que tem segurança para fugir das questões específicas em relação a trabalho, como se estivesse ganhando tempo para reorganizar a pergunta específica, ou a pronúncia da frase. Além disso, ela demonstra ter controle e confiança para continuar o diálogo. Nesse ponto, lembramos da *contextualização* como uma das premissas básicas da abordagem comunicativa. No ponto percebido aqui, a aluna A3 não estava realizando a pergunta de forma mecânica, porque tinha consciência do que exatamente queria perguntar, fazendo muito bem, durante a conversação, uso de conhecimentos trabalhados em momentos anteriores.

Após outra breve pausa, ela arrisca a pergunta que parecia ser a que intencionava fazer antes: “*Why should we hire you?*”. Como pode ser observado na transcrição, há um claro erro na pronúncia das palavras *should* e *hire*. A4* percebeu que houve o erro, mas compreendeu o que a colega intencionava perguntar e respondeu prontamente. Ressaltamos que, nesse momento, por se tratar de uma interação entre aprendizes brasileiros de inglês, A3 e A4* puderam continuar interagindo, apesar do grave equívoco na pronúncia. Como ressaltado por Cruz (2014), em um contexto com outras variáveis, isso não seria possível. Todavia, voltamos ao cuidado enfatizado por Lima (2013), quando alerta aprendizes para não se afastarem da pronúncia adequada (distintiva) de determinados sons, a ponto de perderem a condição de se comunicar. A3, então, compreendeu a resposta e elaborou uma nova pergunta pertinente ao contexto, que foi logo respondida por A4*. A aluna A3, demonstrando ter compreendido a resposta, finalizou a interação.

Nesse diálogo, chama a atenção o fato de haver um aluno já com experiência no estudo da língua inglesa voltado para a conversação e outro que nunca estudou a língua com esse foco. Mas a interação fluiu nos contornos do gênero, quase como se ambos tivessem níveis semelhantes de estudo, apesar de alguns erros na pronúncia de A3. A disparidade, em termos de horas de estudos específicos na língua-alvo entre os interlocutores, parece ser bem pequena quando observamos apenas a interação em si. Vale ressaltar a afirmação de Brown (2000, p. 212) de que “na área de ensino comunicativo, a interação é, de fato, o coração da comunicação. [...] E que depois de várias décadas de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas, descobriu-se que a melhor maneira de aprender a interagir é através da própria interação.” Essas afirmações fortalecem os posicionamentos favoráveis acerca das atividades em

pares e em grupos porque, ainda conforme o autor, os pequenos grupos podem ajudar estudantes com habilidades diferentes a alcançarem objetivos pessoais. Vejamos o diálogo dos alunos a seguir.

Transcrição:

A3: hi,

hai

A4*: hi, (incompreensível)

hai

A3: what is your name,

wɔr ɪz jɔh neim

A4*: my name is: xxxxx,

mai neim is ----

A3: ok, (+) do you have brothers or sisters,

oo 'keɪ du ju hæv 'brʌðəz ɔ 'sɪstəz

A4*: yes: I have one brother,

jɛs aɪ hæv wʌ 'brʌðə

A3: ok (2.5) can you tell me about yourself,

oo ' keɪ kɛ ju tɛʊ mi a 'baʊt jɔr 'sɛʊf

A4*: I am: (++) fifteen years old, (++) and I'm single,

aɪ jɛ fɪf'tɪn jɪrz oo ɛn aɪm 'sɪŋɡoo

A3: ok (2.5) do you prefer to work alone or in a team”

oo 'keɪ du ju prɛ'fɛr tʃu wɜrk a 'loʊn ɔ ɪ a tʃi

A4*: alone,

a 'loʊn

A3: why”

wai

A4*: becoz, (+++) I dont feel very well, (+) with many peoples,

bɪ'kʌs aɪ dɔ fiʊ 'veri wɛʊ wɪθ 'meni 'piːpooz

A3: tell me about (+) your dream job,

tɛʊ mi a 'baʊt jɔr drɪ dʒɔb

A4*: my dream job is:: be (+) a vet,

mai drɪ dʒɔb ɪz bi a vɛt

A3: what is more important to you, the money or the work,

wɔr ɪz mɔr ɪm'pɔrtɔt tu ju de 'mɔni ɔ de wɜk

A4*: the money,

de 'mɒni

A3: ok, (3.6) what about your greatest weakness,

ʊʊ'keɪ wat a'baʊt jɜr 'greɪtəst 'wɪknəs

A4*: I:: (+) and:(++) very (+) persistent and this can be a great (+) weakness,

aɪ ɛn 'vɛri pər'sɪstənt ɛ dɪs kɛ bi a greɪt 'wɪknəs

A3: mhm::: (2.0) why do want this job,

wai du wã diz dʒɒb

A4*: becoz:: I know (+++) is in a:/ is a: good job for me,

b'kaz aɪ noʊ ɪs ɪn a ɪz a gʊd dʒɒb fɔr mi

A3: can you tell me a little about your daily routine,

kɛ ju tɛʊ mi a 'liroʊ a'baʊt jɜr 'deɪli 'ɦʊʊtɦ

A4*: sure (+) I wake up at (+) six o'clock, (+) I have breakfast a: nine o'clock, (++) I have lunch (+)

**ɦɜr aɪ weɪk ʌp ʌt sɪks o'klɒk aɪ ɦɛv brɛk'fɪst a naɪn o'klɒk aɪ ɦɛv
lʌtɦ**

at: twelve (+) o'clock, (+) and: I go to school (+) at: twelve (+) twelve fifteen,

ʌts tɦɛʊv o'klɒk ɛn aɪ goʊ tu skuw ʌt 'tɦɛʊvi 'tɦɛʊv fɪf'tɦ

A3: do you like music”

du ju laɪk mɦʒʌk

A4*: Yes,

ɦɛs

A3: mhm:: why should we hire you,

wai ɦʊd wi ɦɦr ju

A4*: coz: I am the best,

kas aɪ ɛm de bɛst

Interação 03

Na interação 3, temos novamente um diálogo entre um aluno com conhecimentos razoáveis de inglês, adquiridos em cursos particulares, e um aluno que nunca desenvolveu estudos na língua voltados para a conversação. O aluno A5* estuda inglês em curso especializado há dois anos. A aluna A6 vem da escola pública e reclama da forma inconstante que a disciplina era ofertada na escola regular.

A espontaneidade com que A6 conduz suas respostas, apesar de, em alguns momentos apresentar alguma dificuldade de articular as frases, demonstra que ela compreende prontamente as questões de A5* e tem consciência da resposta que quer dar. O conhecimento das estruturas do gênero adquirido por A6 permite que ela interaja com A5* como se já tivesse um período razoável de preparação na língua inglesa. Ela ouve, compreende as perguntas e responde de forma consciente e coerente, o que reflete novamente a prática proporcionada no trabalho com a abordagem comunicativa. O uso de diálogos sobre assuntos da vida real tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula (Leffa, 1988). Um exemplo disso encontramos já no início do diálogo, quando A5* pergunta: [can you tell me about yourself?]. Prontamente, A6 fornece quatro informações diferentes, de forma rápida e segura: [I wake up at six o'clock (++) I go to school at seven o'clock (++) I come back home at (+) eleven o'clock and I go to bed nine o'clock]. E demonstrando que pode falar mais sobre si, imediatamente, A5* apresenta outra questão e o diálogo segue no mesmo ritmo. Faz-se importante ressaltar que os diálogos não foram ensaiados. A seguir, a transcrição completa da interação.

Transcrição:

A5*: ok so:: (+) can you tell me about yourself”

o'kei soo kē ju tɛʊ mi a'baʊt jɔ'sɛf

A6: my name is xxxxx-xxxxx I'm fifteen: (+) years old (+) I'm sin:gle (+) and I live in Mossoró

maɪ neɪm ɪs -----x----- aɪm fɪf'ti jʌz ɒld aɪm 'sɪŋɡl̩ əd aɪ lɪv ɪ

mɒsɔ'rɔ

A5*: that's it” (+++) ok, (+) eh: how would you describe your personality,

dɛts ɪt o'kei ɛ haʊ wʊd ju dɪs'kraɪb jɔr pɜrsɔ'nɛlɪti

A6: I'm very social and cool, (risos)

aɪm 'vɛrɪ 'soʊʃiəl̩ əd kuw

A5*: uhm can you tell me a little about your daily routine”

kē ju tɛʊ mi a 'liroʊ a'baʊt jɔr 'deɪli ru:ʔtʃi

A6: I'm a/ wake up at six o'clock (++) I go to school at seven o'clock (++) I: (+) come back home

aɪm a weɪk ʌp ɛt sɪks ɔ'klɒk aɪ ɡoʊ tu skuw ɛt 'sev̩ ɔ'klɒk aɪ kʌm bɛk hoʊm

at (+) eleven o'clock and I go to bed nine o'clock,

ɛt ɛ'lev̩ ɔ'klɒk əd aɪ ɡoʊ tu bɛd naɪn ɔ'klɒk

A5*: don't you have breakfast or lunch, (risos)

dōtʃ ju hɛv 'brɛkfɛst ɔr lɪtʃ

A6: yeah né,

jɛ nɛ

A5*: (risos) ok eh: tell me about your educational background”

o'keɪ ɛ tɛv mi a'baʊt jɔr ɛdu'keɪʃnəʊ 'bɛkgraʊd

A6: ah (++) incomplete (++) high school,

ɪ'kɒplɛt haɪ skuw

A5*: uhm: (+) why do you want this job,

wai du ju wɔt ðɪz dʒɒb

A6: because (+) I like (this) (+) area

bɪ'kʌz aɪ laɪk dɪs 'ɛrɛə

A5*: what's your greatest strength,

wats jɔr 'greɪtɛst strɛθ

A6: I'm (+) very (+) calm (++) calm

aɪm 'vɛrɪ kalm kalm

A5*: that's it”

dæts ɪt

A6: ^[eh,]

A5*: ok how do you work under pressure”

haʊ du ju wɜrk 'wʌdər 'prɛʃər

A6: normally,

'nɔrməli

A5*: uhm do you prefer to work alone or in a team”

du ju pre'fɜ tu wɜrk a'loʊ ɔr ɪn a tʃi

A6: I prefer to work alone,

aɪ pre'fɜ tu wɜrk a'loʊ

A5*: can you tell me why”

kɛn ju tɛv mi wai

A6: no, (risos)

nəʊ

A5*: (risos) so: tell me about your (back up)/ (++) sorry, (+) tell me about your professional

səʊ tɛv mi a'baʊt jɔr 'bɛkəʊ 'sɔri tɛv mi a'baʊt jɔr

pro'fɛʃənəʊ

experience,

ɛks'piriēs

A6: I:: don't have any,

ai dō hɛv 'ɛni

A5*: so what's are your plans for the next five years,

sou wats ar jər plēns fər ðe nɛkst faɪv jɪz

A6: enter in university,

ɛtər i 'junivərsəri

A5*: ok (+) so: I think that's it,

o'keɪ sou ai θɪŋk dæts ɪt

Interação 04

Nessa interação, temos dois alunos que nunca estudaram inglês em cursos especializados de inglês ou desenvolveram estudos neste sentido. Algo que chamou a atenção inicialmente nesse diálogo foi a fluidez nas frases e a segurança que os interlocutores pareciam ter. Chegamos, porém, ao momento em que tanto A7 quanto A8 apresentam dificuldades em pronunciar algumas palavras e organizá-las na frase. Todavia, eles mantêm uma consciência ao longo do diálogo e demonstram ter o controle do que querem exatamente perguntar e responder. Vejamos o trecho a seguir:

A7: ok: (+) how how (old) you describe your personality personality,

ɔ'keɪ hao hao oʊd ju dɪskraɪb jɔ: pɜ:so'nalɪti pɜ:so'nalɪti

A8: oh, I am: (+) extrovert (+++) and::: I::: (+++) I like make friends,

oo ai em ɛstro'veɦt ɛn ai ai laɪk meɪk frɛnds

A7: ok eh (++) why do want this job,

keɪ ɛ waɪ du wɑnt ðɪs dʒɔb

A8: because I see a: opportunity, (+) for me in this company,

bɪ'kaʊz ai si ə əpɔ:rtʊnɪti fɔ: mi ɛn dɪs kɔ:pəni

Percebemos, na primeira fala do aluno A7, o erro estrutural, que é transportado para o discurso oral. Da mesma forma, o aluno A8 incorre em erro ao responder. Todavia, as falhas apresentadas não causam danos graves a ponto de prejudicar a inteligibilidade, que é condição essencial à construção da interação sociolinguística, como defendida por Barbosa (2011) e Cruz (2014). Percebemos que o diálogo continua a fluir sem prejuízos.

Outra prova de controle sobre o contexto da interação se torna bastante evidente quando, por exemplo, na parte final do diálogo, A7 pergunta a A8 “*So, what's more important to*

you, the money or the work?”, e A8, demonstrando compreensão e sensatez no diálogo, responde: *“The work, because with work I get money”*. A interação sóbria e sem ensaios, apesar de alguma dificuldade em certos momentos, transmite, de forma muito transparente, o que cada participante gostaria de expressar. E isso ressalta os princípios interativos, conforme Brown (2000a, p. 213), da disposição para se comunicar. De acordo com o autor, em sua determinação e desejo de interagir, o falante corre os riscos de não produzir os significados desejados ou de não ser compreendido. Mas o prêmio compensa os riscos. Lembramos que, na interação 01, realizada exclusivamente entre alunos mais experientes, essa mesma pergunta foi respondida com um simples *“The money”*. Vejamos a transcrição a seguir.

Transcrição

A7: hi,

hai

A8: hi, good morning,

hai god 'mɔrnĩ

A7: good morning, what's your name,

god 'mɔrnĩ wɔts jɔr nei

A8: my name is xxxxx-xxxxx,

mai neim iz -----x-----

A7: ok: eh: how are you xxxxx-xxxxx,

ɔ'kei ε hao ar ju -----x-----

A8: I'm fine and you"

aim faɪn ẽ ju

A7: I'm fine (+) uhm (+) can you tell me about yourself"

aim faɪn kẽ ju tɛv mi a'baʊtʃ jɔr'sɛʊf

A8: oh (+) my name is xxxxx-xxxxx, (+) I have two brothers, (+) I am sixteen, (+) and:: I'm Brazilian,

mai neim iz -----x----- ai fiɛv tu 'brɔdɐs ai ɛm 'sɪksʃĩ ẽn aim

bra'ziliã

A7: ok: (+) how how (old) you describe your personality personality,

ɔ'kei hao hao oʊd ju dskɑɪb jɔ: pɛrso'naliti pɛso'naliti

A8: oh, I am: (+) extrovert (+++) and::: I::: (+++) I like make friends,

oʊ ai ɛm ɛstro'veɦt ẽn ai ai laɪk mek frɛds

A7: ok eh (++) why do want this job,

kei ε wai du wɑt ðis dʒɔb

A8: because I see a: opportunity, (+) for me in this company,

bi'kaʊz aɪ si a apər'tʊnɪti fər mi ɛn dis kōpani

A7: what's your (+) great/(+) greatest strength,

wats jər grit 'grɪtəst strɛθ

A8: I am very persistent,

aɪm 'vɛri pəh'sɛstət

A7: and (+++) what about your greatest weakness,

ɛd wat a 'baʊtʃ jər 'grɪtəst 'wɪknəs

A8: persistent can be a: can be bad too,

pɜr'sɪstənt kɛ bi a kɛ bi bəd tu

A7: (inaudível) how do you:: work under pressure,

haʊ du ju wɜrk 'ʌdər 'prɛʃə

A8: eh:: I::: keep calm,

aɪ kɪp kaʊm

A7: ok, eh: (++) what what's the focus of this company,

keɪ ɛ wat wats de 'fɒkʊs ɔf de 'kōpəni

A8: profit and (+) pleasure (3.1) for the the clients,

prɒ'fɪt ɛn 'plɛʒər fɔ de de 'klaɪənts

A7: what are your plans for the next five years,

wɒt ar jər plənɪs fər de nɛkst faɪv jɪrs

A8: become a (+) professional,

bi'kʌm a bi'kʌm a prɒ'fɛʃɪnəʊ

A7: so: uhm::: what's more important to you (+) the money" (+) or the work,

soʊ wats mɔ ɪ'pɔrtənt tʃu ju de 'mɒni ɔr de wɜrk

A8: the work, (+) because (+) with work (+) I get money,

de wɜrk bi'kaʊz wɪθ wɜrk aɪ ɡɛt 'mʌni

A7: ok (+) thanks,

keɪ tɛks

Interação 05

Nessa interação, temos novamente um diálogo entre alunos que contam apenas com os conhecimentos de inglês obtidos na escola regular. O aluno A9 faz o papel de entrevistador e o aluno A10, de entrevistado. Da mesma forma que nas demais entrevistas, as perguntas são feitas livremente e sem quaisquer auxílios. O aluno precisa usar os seus conhecimentos na

língua-alvo. Da mesma forma, o entrevistado precisa compreender as questões e elaborar respostas compatíveis com o contexto e com os seus conhecimentos na mesma língua.

Podemos dizer que as situações vivenciadas pelos alunos da interação 4 se repetem com os alunos da interação 5. Observemos o trecho a seguir:

A9: uhm (+++) uhm (+) why do/ (+) why do want this job,

wai du wai du wāt dis dʒɒb

A10: uhm (+++) experience, (++) and company,

ɛks'periəns ɛd kɔːpəni

A9: ok (++) uhm what about your greatest weakness,

ɔː'keɪ wət ə'baʊt jɔː 'ɡreɪtəst 'wɪknəs

A10: ((rapidamente, quase sussurrando))

fiːpɛtʃi

A9: what about your greatest weakness,

wət ə'baʊt jɔː 'ɡreɪtəst 'wɪknəs

A10: no experience,

É possível perceber que o aluno A10 apresenta menos habilidade na construção das frases que o aluno A9. O aluno consegue compreender as perguntas do entrevistador, porém, as respostas são dadas mediante frases curtas ou cortadas. Ambos os alunos têm plena consciência sobre o que estão falando. Um dos momentos em que isso fica bem evidente é quando o aluno A9 pergunta:

do you like (+) work alone”

du ju laɪk wɜːk ə'ləʊn

Nesse momento, a expressão facial do aluno A10 parece traduzir o seu esforço para encontrar um sentido para a questão colocada e, subitamente, quase de forma eufórica, responde:

I like I like I like eh: (++) eh it's calm eh:::

aɪ laɪk aɪ laɪk aɪ laɪk ɛ ɛ its kɑːm ɛ

A reação e a forma como A10 responde à pergunta deixam claras as suas dificuldades, mas, ao mesmo tempo, demonstram que, apesar dessas dificuldades, ele consegue entender e responder, expressando a razão de preferir trabalhar sozinho: “It's calm...”

O aluno A9 sinaliza a compreensão e continua o diálogo:

ahum I understand you, (+) uhm what are you plans (+) for the next five years,

a ũdes'tẽd ju

wat ar ju plẽs

fɔr de nek faiv jɜrz

Torna-se bastante claro que os princípios aqui apresentados tiveram efeitos extremamente significativos na produção dos alunos. E isso se mostra desde o primeiro diálogo, entre os alunos mais experientes, até os dois últimos diálogos, entre alunos sem nenhuma experiência em cursos especializados no ensino de língua inglesa. Observamos, porém, que, nestes últimos, sem o desenvolvimento das ações em sala de aula, como atividades orais em pares e em grupos, ênfase na pronúncia das palavras e frases e demais orientações, tais interações não teriam se concretizado. Vejamos o diálogo a seguir.

Transcrição:

A9: ah (+) good afternoon (+) can you tell me about yourself,

god eftẽh'nũ

kẽ ju tẽu mi a'baot jɔr'seɔf

A10: my name xxxxx-xxxxx, (++) eh I have three Brothers, (+++) I am Brazilian,

maɪ 'neɪmɪ -----x-----

aɪ hæv tri 'brɔðers

aɪ ẽm bra'ziliã

A9: ahm ok (+) ahm (+) how (old) you describe your personality,

o'keɪ

haʊ ɔʊd ju dis'kraɪb jɔr pɛfiso'nɛlɪti

A10: I am happy and friendly,

aɪ ẽm 'hæpi ẽd 'frẽdli

A9: yes (+) do you live in Mossoró?"

jɛs

du ju liv ɪ mɔsɔ'rɔ

A10: yes,

jɛs

A9: uhm (+++) uhm (+) why do/ (+) why do want this job,

wai du

wai du wãt dis dʒɔb

A10: uhm (+++) experience, (++) and company,

ɛks'pɛriẽs

ẽd kɔpani

A9: ok (++) uhm what about your greatest weakness,

ɔ'keɪ

wat a'baot jɔ 'greɪtɛst 'wiknɛs

A10: ((rapidamente, quase sussurrando))

hɛpetʃi

A9: what about your greatest weakness,

wat a'baot jɔr 'greɪtɛst 'wiknɛs

A10: no experience,

nɔʊ ɛks'pɪriẽs

A9: uhm (+) how do you (headlay) (+) stressful situations,

hao du ju 'hɛdlɛɪ 'strɛsfu w situ 'eɪfɔs

A10: calm (++) but determined,

kām bʌt dɛ'tɛɦmɪnɛd

A9: ok (++) uhm (++) what is this focus in this company,

ɔ'keɪ wat ɪz dis 'fokʊs ɪ dis 'kōpani

A10: tsc (+++) experience,

ɛks'pɛɪiəns

A9: experience (+) ok (++) uhm (++) do you prefer to work alone or in a team,

ɛks'pɛɪiəns ɔ'keɪ du ju prɛ'fɛr tu wɜrk a'lōn ɔr ɪn a tīm

A10: alone,

a'lōn

A9: ah (+) ahum why"

wai

A10: but I know a a:: tsc

bʌt aɪ noʊ a a

A9: do you like (+) work alone"

du ju laɪk wɜrk a'lōn

A10: 'I like I like I like eh: (++) eh it's calm eh:::

aɪ laɪk aɪ laɪk aɪ laɪk ɛ ɛ ɪts kaʊm ɛ

A9: ahum I understand you, (+) uhm what are you plans (+) for the next five years,

a ũdes'tɛd ju wat ar ju plɛs fɔr de nɛk faɪv jɜrz

A10: I don't know ((risos de NS e JM)) ah:

aɪ dō noʊ

A9: ok (++) tell me about your dream jobs job,

ɔ'keɪ tɛʊ mi a'baʊt jɜr drɪm dʒɔbs dʒɔb

A10: a doctor,

a 'dɔktɜr

A9: a doctor" (++) ok ehm (+) what is more important to you (+) the money" (+) or the work

a 'dɔktɜr ɔ'keɪ wat ɪz mɔr ɪm'pɔrtā tʃu ju de 'mɒni ɔr de wɜrk

A10: the work, (+) because (+) I get money,

de wɜrk bi'kaʊz aɪ ɡet 'mʌneɪ

A9: ok (+) so: (+) thanks

o'keɪ suʊ tēks

A10: thanks

Tēks

A análise dos diálogos nos leva à conclusão de que o gênero oral entrevista de emprego, trabalhado conforme a proposta metodológica e os conteúdos da PTDEM de Língua Inglesa do IFRN, além do trabalho desenvolvido com foco na pronúncia inteligível, forneceu aos alunos bases que, desenvolvidas mediante atividades orais em pares e em grupos (Larsen-Freeman, 1986; Brown, 2000a), permitiram a interação com razoável confiança e consciência das estruturas que estavam empregando. Podemos perceber que os alunos demonstraram facilidade para fornecer informações pessoais, falar sobre a rotina, família, origem, dizer as horas, etc., não de forma mecânica. Eles demonstraram ter consciência do que lhes era perguntado e do que queriam expressar em suas respostas. Foi possível perceber, nas interações, que tanto os conhecimentos adquiridos com os conteúdos trabalhados nas lições escolhidas e nos materiais adaptados, quanto as estruturas do gênero oral entrevista de emprego eram usados simultaneamente, formando um leque de informações das quais os alunos faziam uso. Apesar do curto espaço de tempo para o domínio dessas estruturas, para o desenvolvimento da pronúncia apropriada dos termos e os aspectos característicos das turmas numerosas descritos por Coleman (1989), Shamim (1993; 2007) e Loo (2007; 2010), os alunos, especialmente os que não frequentavam cursos paralelos de idiomas, souberam intercambiar as informações, mesclando as perguntas e respostas ao longo dos diálogos, com conteúdos de ambas as fontes.

E mesmo os alunos já com experiência no estudo da Língua Inglesa pareceram se beneficiar do que foi trabalhado ao longo da intervenção, porque, para quase todos, os elementos desenvolvidos acerca do gênero entrevista de emprego surgiram como algo novo. E as orientações no âmbito da pronúncia somaram-se aos seus conhecimentos anteriores. Como podemos observar nas interações apresentadas, os diálogos entre os alunos mostram-se de maneira bastante próxima, apesar das diferenças em termos de estudo específico da língua entre eles ser de até quatro anos de experiência. Mesmo assim, a diferença entre os níveis de fluência na língua inglesa, em momento algum, inviabilizou a interação oral.

A partir das categorias elencadas por Cruz (2014), construímos o quadro a seguir, com base nas interações, que nos mostra as categorias nas quais ocorreram as maiores incidências de desvios:

Quadro 5 – Desvios dos aspectos observados nas interações do gênero oral *entrevista de emprego*

ASPECTOS OBSERVADOS		Interação 1		Interação 2		Interação 3		Interação 4		Interação 5	
		A1* ¹⁶	A2*	A3	A4*	A5*	A6	A7	A8	A9	A10
1	Desvios de acentuação de palavras										
2	Interferência da grafia	✓	✓	✓			✓		✓		✓
3	Pronúncia inapropriada de consoantes					✓				✓	
4	Inserção de vogal										
5	Pronúncia inapropriada de vogal				✓			✓			

Fonte: Autoria própria (2018)

Em uma análise da realidade apresentada nas interações, quando observamos os aspectos que, segundo Cruz (2014), caracterizam a pronúncia do protótipo de inglês do estudante brasileiro, percebemos os desvios nesses pontos e notamos que o segundo item, **Interferência da grafia**, ocorreu com maior intensidade na fala de 6 alunos. E um fato que chama a atenção é que, mesmo alunos mais experientes em cursos especializados de inglês, cometeram o mesmo desvio. As pronúncias inapropriadas de consoantes e vogais, respectivamente, constituíram, de forma igual, a segunda e a terceira falha mais comuns apresentadas pelos alunos. E, novamente, tanto alunos com experiência em cursos especializados, quanto alunos que não estudaram nesses cursos apresentaram esses desvios. Por último, tivemos os aspectos dos itens 1 e 4, que não representaram destaques por desvios para nenhum dos alunos envolvidos, com mais ou menos experiência no estudo da língua inglesa. Percebemos aqui quanto o item 2 pode influenciar na pronúncia inteligível do estudante brasileiro de língua inglesa. Mas, como enfatizado em outro momento, esses resultados refletem mais as consequências positivas das ações da intervenção.

Ainda em relação à pronúncia, a orientação encontrada na Abordagem Comunicativa de Richards e Rodgers, (1999); Leffa, (1988) e Oliveira (2014) é fazer com que o aluno seja capaz de se comunicar de maneira inteligível na língua-alvo, como já apontado. Assim, a ên-

¹⁶ O símbolo asterisco* indica que o aluno tem estudo em curso especializado de língua inglesa.

fase na pronúncia rigorosa, como acontece em outras metodologias, é substituída, na AC, pela busca pela inteligibilidade abordadas por Barbosa (2011); Lima (2013) e Cruz (2014), e os dados obtidos mostraram que essa inteligibilidade foi alcançada satisfatoriamente no gênero oral praticado, considerando o contexto formado por estudantes brasileiros de língua inglesa.

Nos diálogos analisados, tivemos momentos de falhas quanto à questão da pronúncia, sem dúvida, como no segundo diálogo, quando a entrevistadora pergunta “*why should we hire you?*”, pronunciando [wai ʃoud wi hir ju]. Da forma como foi pronunciada, a expressão ganha uma sonoridade que se destaca, fiel à grafia da palavra e estranha quando lembramos do som tido como adequado para essa frase. Certamente, essa pronúncia levaria a desentendimentos no contexto de uma interação real, conforme destacamos. Indubitavelmente, pontos como esses precisam ser melhorados. Independentemente da vertente que o falante adote, inglês britânico ou norte-americano, ou ainda que visualize a língua na perspectiva de Rajagopalan (2013), o inglês como língua internacional, é necessário que a pronúncia leve às palavras corretas que se quer enunciar nos contextos específicos da comunicação. Essa pronúncia adequada na língua-alvo, para alunos que nunca tiveram uma experiência em inglês voltada para a comunicação real, pode representar grandes desafios. Obviamente, em se tratando de interações entre estudantes brasileiros e nativos da língua inglesa, principalmente, em um primeiro contato, esses pontos que não constituíram problemas nas interações entre os alunos na sala objeto de estudo, podem se traduzir em sérios prejuízos para a inteligibilidade, a depender do contexto em que se desenvolvem as interações. Certamente, o aprofundamento na língua e o embasamento teórico para auxiliar o aluno em sua produção na língua-alvo terão grande valor para que o aprendiz possa desfrutar da inteligibilidade na língua em sentido pleno.

Por último, ainda em relação à pronúncia, reforçamos que não foi registrada qualquer preocupação, por parte dos alunos da turma do IFRN, ao longo do período da intervenção, em seguir vertentes específicas, como inglês britânico ou norte-americano. Em algum momento em que foi possível notar qualquer influência nesse aspecto, isso aconteceu de forma natural e espontânea por parte do aluno, certamente como resultado da aprendizagem em cursos particulares que seguem correntes específicas da língua inglesa.

4.2 ACHADOS RELATIVOS ÀS CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO PROPRIAMENTE DITA

A intervenção, realizada com base no documento norteador do ensino de Língua Inglesa do IFRN e no gênero oral escolhido, constituiu-se como crucial para que obtivéssemos

os resultados satisfatórios que promoveram a pronúncia inteligível dos alunos por meio de uma abordagem comunicativa. Como fazer alunos sem conhecimentos na língua inglesa adquiridos fora da sala de aula regular interagirem nessa língua no ambiente escolar? Normalmente, essa é uma pergunta sem resposta positiva, na grande maioria das situações. Não obstante, este estudo nos possibilitou alcançar essa realização. Mesmo com todas as dificuldades que normalmente inviabilizam a aprendizagem nesse ambiente, foi possível tal feito.

Alunos anteriormente sem base comunicativa e segurança para interagirem oralmente com outros alunos que, há anos, desenvolvem estudos em cursos particulares no idioma estrangeiro e, especialmente entre eles mesmos, mostraram-se capazes de tal realização, apesar de um período que podemos considerar muito curto para essa preparação (como já enfatizado). Esse alcance não se deu simplesmente pela realização de atividades em pares e/ou em grupos, mas consideramos que foi determinante o conjunto de procedimentos utilizados. Da mesma forma, o ambiente da turma em questão apresentava um leque de fatores não favoráveis à realização de um trabalho na perspectiva da comunicação oral.

Fez-se necessário, assim, refletir e somar meios e ações para que pudéssemos contornar determinadas situações. Começando pelo plano de ensino, no qual elencamos todas as informações metodológicas e pedagógicas relevantes possíveis, inclusive a necessidade do gênero a ser trabalhado, que foi crucial para a delimitação do foco. E no plano de ação para a intervenção, estruturamos uma rota a ser seguida, com os instrumentos essenciais ao longo do percurso. Ficou claro, nesse ponto, que a essência da ação teve a sua base estabelecida sobre esses instrumentos. A partir deles, a ação pôde ser planejada, estruturada e lançada ao desenvolvimento. A criação desses instrumentos possibilitou a realização do estudo e se constitui como um produto que pode vir a ser útil, contribuindo para o desenvolvimento de outras ações nesse sentido.

Por meio da reflexão sobre os comentários escritos no diário de campo deste pesquisador, também foi possível perceber que a intervenção, de fato, possibilitou, tanto para o pesquisador quanto para os alunos, vivenciar os vários aspectos discutidos nesta pesquisa, mediante a realidade proporcionada pelo encontro da sala de aula regular numerosa com os princípios do ensino comunicativo e o ensino da pronúncia, de uma forma tão especial. Os vários registros, realizados durante o desenvolvimento das ações, tornaram-se fontes de informações essenciais para a condução de procedimentos das etapas seguintes, apontando detalhes a serem observados. A seguir, elencamos resumidamente algumas observações importantes, realizadas em cada encontro:

Observações – encontro 1:

a) Apesar do número de alunos em sala de aula e dos níveis variados de conhecimento em relação à língua inglesa, a aula foi muito produtiva, contando com a participação e a atenção de todos.

b) Procuramos seguir a metodologia, conforme proposta na PTDEM de Língua Inglesa do IFRN. Devido aos diferentes níveis de proficiência dos alunos na língua-alvo, como já esperado, não foi possível conduzir a aula totalmente em inglês, ficando, na análise do professor, um uso aproximado da língua estrangeira em torno de 50% durante as aulas.

c) Chegamos à conclusão de que o material preparado com foco na interação oral despertou sensivelmente o interesse dos alunos, independentemente de suas habilidades na língua-alvo, permitindo, assim, uma aula com ótima participação.

d) As *useful expressions* não têm lista pré-definida. As expressões são empregadas em momentos de prática, na rotina de sala de aula, e são enfatizadas ao longo da aula, conforme seu uso se faz necessário. Chamam a atenção dos alunos, que já tentam usar os termos em inglês, ao invés das formas em português.

e) As atividades de *warm up* são exercícios rápidos, jogos ou mini lições que têm como finalidade, além de uma revisão de significado, uso e pronúncia dos termos, “aquecer” os alunos para as atividades que estão programadas para a aula. Agradam aos alunos e são muito proveitosas.

f) Foi possível detectar várias situações em que as palavras pronunciadas fugiam da pronúncia inteligível. Uma parte delas foi anotada para a realização de um feedback ao final da aula.

Observações – encontro 2:

a) Aula muito produtiva, com boa participação e atenção dos alunos e foco comunicativo.

b) O alto número de alunos em sala torna o esforço do professor muito maior para manter o ritmo em uma perspectiva comunicativa.

c) Os alunos que não estudam inglês em cursos particulares apresentam nitidamente suas dificuldades nas atividades de *listening* e *speaking*.

d) Em um momento da aula, foi chamada a atenção da turma devido a conversas paralelas que estavam se desenvolvendo entre alguns alunos. Embora não tenha sido algo tão significativo, quando se trata de turmas numerosas, há uma tendência quase natural a mudanças de comportamento, propiciada pela grande quantidade de indivíduos em um mesmo espaço.

Quase todos querem dizer algo, reclamar de algo ou simplesmente tentam chamar a atenção para qualquer situação. Mas tal fato apenas reforça a lembrança de que é preciso manter o controle e o foco no trabalho com a turma numerosa.

Observações – encontro 3:

a) O barulho durante algumas atividades orais é inevitável e incomoda. O trabalho com a pronúncia tem prejuízos. É preciso prever esse aspecto no planejamento das ações para não propor algo incompatível com essa realidade.

b) Percebemos o suporte dos líderes de grupos nas ações.

c) Em alguns momentos, devido às dificuldades de alguns alunos na língua-alvo, é preciso repetir quase toda a explicação de um conteúdo em português. No entanto, é perceptível o esforço e progresso na língua estrangeira por partes desses alunos.

Observações – encontro 4:

a) Houve boa participação, principalmente dos alunos da parte frontal da sala.

b) Vez ou outra, era possível perceber alguma conversa paralela acontecendo, principalmente de alunos que já possuíam um conhecimento mais avançado da língua.

c) Às vezes, alguns alunos que já têm um bom domínio de inglês demonstravam pouco interesse em participar de atividades básicas.

d) Os numerais com TH representaram uma dificuldade significativa na pronúncia dos alunos. Por outro lado, foi possível notar um bom avanço na pronúncia de muitas palavras empregadas na sala de aula.

Observações – encontro 5:

a) O CD interativo fornece um extenso e variado leque de atividades muito produtivas. A atividade que descrevemos aqui tem formato semelhante a outras que utilizamos com esse recurso, ao longo das intervenções. Faremos a descrição desse tipo de atividade esta única vez, por ser o objetivo desta seção trazer apenas uma síntese.

b) Às vezes, percebemos, em certas atividades, pouco interesse de alguns dos alunos que já têm um bom domínio de inglês, o que é compreensível. Porém, havia momentos em que eles preferiam iniciar uma conversa paralela com outro colega, ou discretamente começar a usar o aparelho celular. Nesses casos, normalmente são chamados à atenção. No entanto, embora a turma estivesse lotada no momento da atividade com o CD interativo, foram perceptíveis o interesse de todos e o bom aproveitamento.

c) Apenas duas ou três expressões foram destacadas no quadro. As expressões passadas anteriormente estão sendo utilizadas com frequência e os alunos estão se habituando a usá-las durante a aula.

d) A atividade 3 rendeu ótimos resultados para a pronúncia do vocabulário referente às ações da expressando rotinas.

Observações – encontro 6:

a) A atividade de compreensão com o vídeo, apresentando situações com o vocabulário trabalhado nas entrevistas de emprego e o desafio de compreender os diálogos, despertou e prendeu a atenção dos alunos. Foi um momento muito produtivo para o desenvolvimento da pronúncia dos termos usados frequentemente no gênero entrevista de emprego. Muitas dúvidas foram esclarecidas.

b) Foi passada a letra da música *What I've done* para os alunos traduzirem em casa. A intenção foi usar essa atividade como introdução às estruturas do *Present Perfect*.

Observações – encontro 7:

a) Algo que chamou a atenção durante a atividade com a música: alguns alunos que não frequentavam cursos particulares de inglês (3 ou 4) acompanharam o *clip* da música, cantando em voz alta e com pronúncia satisfatória. No entanto, eles tiveram dificuldades na atividade de tradução e não conseguiam usar as estruturas em outras frases. Aprenderam a cantar a música, pronunciar as palavras, movidos apenas pelo fato de gostarem da música em si.

b) Pela primeira vez, foi feita uma pergunta sobre a diferença de pronúncia entre o inglês norte-americano e o inglês britânico, “o inglês da Inglaterra”, como disse o aluno.

c) A atividade com o vídeo, apresentando situações com entrevistas de emprego, foi muito importante. Percebemos que a atividade reforçou as estruturas com as quais a turma estava trabalhando e, ao mesmo tempo, tornou-as mais familiares para eles.

Observações – encontro 8:

a) Alguns assuntos simples, como as preposições, ainda podem confundir muito, como pôde ser visto durante o *warm up*.

b) Parte dos alunos que não fazem cursos particulares tem se mostrado surpresa e parece considerar a possibilidade de que poderão aprender a falar inglês na sala de aula regular. É como se eles já trouxessem mesmo a ideia formada de que, neste espaço, não se aprende a falar inglês, confirmando o que foi dito inicialmente.

c) A atividade 3, pair work sobre a situação em um hotel, foi bastante interessante em relação à pronúncia, especialmente para os alunos que não frequentam cursos especializados,

porque todos que participaram se mostraram bastante satisfeitos com suas desenvolvimentos nos diálogos.

Observações – encontro 9:

a) A atividade de *warm up* e a atividade de revisão do questionário referente ao contexto da entrevista de emprego deram uma boa noção de como os alunos já estão bem habituados ao vocabulário e à pronúncia das estruturas trabalhadas no gênero oral entrevista de emprego. Alguns deles chegaram a surpreender pelo desenvolvimento alcançado até o momento.

b) Houve uma expectativa, por parte dos alunos, para uma definição de pares para a realização da atividade final no encontro seguinte. No entanto, ao saberem que não haveria predefinição de pares, ao contrário do que se esperava, não houve qualquer reclamação. De fato, a maioria dos alunos até vibrou com a decisão.

Essas observações foram de grande utilidade. Já no primeiro encontro da intervenção, um dos fatores que chamou a atenção nesse confronto de realidades foi o grande esforço exigido do professor para a condução da aula em uma linha comunicativa, como observado. Não foi possível realizar a aula totalmente em inglês, apesar de grande esforço. A diversidade de proficiência, até que se consiga pensar e desenvolver estratégias para minimizar ou equilibrar essas desigualdades no campo da pronúncia, exige muito, tanto do professor quanto da turma. O ponto positivo nesse momento foi demonstrar que a aula da disciplina de Língua Inglesa seria realmente voltada para habilitar o aluno a usar o inglês. E uma estratégia simples, mas que rendeu bons frutos nesse sentido, já no primeiro encontro, foi as *useful expressions*, apresentadas e empregadas no uso prático. Desde esse momento inicial, os alunos se habituaram a usá-las durante as aulas, observando a pronúncia apropriada, empregada naturalmente.

Outro ponto positivo e muito importante foi a organização do material em uma sequência que mostrasse as funções sociocomunicativas elencadas no documento do IFRN a serem desenvolvidas, partindo da condição do aluno como peça central no processo de aprendizagem. Assim, o aluno deve falar inicialmente de si mesmo e sua rotina, bem como do seu papel como indivíduo na sociedade, para depois começar a falar do outro e de outras coisas. Esse efeito se mostrou bastante claro nas atividades em grupos. E percebemos que essa organização do material, preparado com foco na interação oral e na pronúncia aceitável, despertou sensivelmente o interesse dos alunos, independentemente de suas habilidades na língua-alvo. Esses momentos possibilitaram o ensino da pronúncia adequada do vocabulário usado nas interações, ao mesmo tempo em que era feito o uso prático dos termos.

Como destacado em momento anterior, a espontaneidade dos alunos mais experientes em coordenar grupos, ajudar os colegas com o uso de estruturas durante as atividades em sala

de aula, foi uma agradável surpresa. Em vários momentos, suas ações se tornaram uma extensão do professor na organização e na condução dessas atividades, ao mesmo tempo em que faziam uso e compartilhavam seus conhecimentos. Esse tipo de ação se consolidou em uma prática comum durante a intervenção e rendeu positivamente tanto para os alunos chamados de “mais experientes” quanto para aqueles “menos experientes”.

Evidentemente, a intervenção também comprovou pontos não positivos no ambiente observado, mas que não representaram qualquer surpresa, por já terem sido apontados inicialmente na nossa base teórica. E o principal, sem dúvida, são as implicações que a grande quantidade de alunos em um mesmo ambiente de aprendizagem acarretam na aprendizagem do aluno de língua inglesa. Como esses aspectos foram bastante discutidos anteriormente, evitaremos a repetição e destacaremos apenas pontos que não são consequência direta da quantidade de alunos, como as diferenças de proficiência em língua inglesa entre alunos que frequentam cursos especializados e os que não frequentam esses cursos. Esse é um aspecto que se torna sensivelmente agravado pela quantidade elevada de alunos na turma. E, provavelmente, pode inviabilizar ações caso não sejam encontradas formas de minimizar ou contornar tais disparidades, quando se trata de ensino de pronúncia na língua-alvo.

Ainda no tocante aos alunos que se sobressaem em relação aos demais por seus conhecimentos na língua-alvo, há uma tendência de esses alunos se envolverem em conversas paralelas ou em outra atividade qualquer, se não forem envolvidos em atividades que exijam deles esses conhecimentos mais elevados de inglês. É preciso pensar meios e estratégias para transformar esse aspecto, que inicialmente pode ser visto como um problema, em algo vantajoso para o próprio aluno, para seus colegas e, conseqüentemente, para o professor.

Para concluirmos, retomamos um ponto, não como positivo ou negativo, mas por sua relevância como aspecto observado, que é o fato de praticamente não ter havido qualquer preocupação por parte dos alunos em seguir um estudo da língua inglesa marcado por uma vertente particular da língua. Em nenhum momento, os alunos questionaram se trabalharíamos o inglês britânico, o norte-americano ou alguma outra orientação. A grande atenção foi voltada unicamente para falar inglês, algo quase como uma demonstração de consciência de que somos e continuaremos sendo estudantes e falantes brasileiros de inglês e de que é possível alcançar o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, no nosso caso, da língua inglesa, no ambiente da escola regular, dentro da realidade atual. Essa consideração tem origem nas atitudes de boa parte dos alunos. Percebemos que, a partir do momento em que eles começaram a desenvolver suas atividades nessa perspectiva (para alguns, tão diferente) de que poderão interagir na língua inglesa, passaram a tê-la como verdadeira. Essa mudança de visão em relação à

língua-alvo, de que é possível desenvolver o aprendizado e usá-lo de forma prática, teve um efeito significativo para a aprendizagem. Certamente, se os alunos em questão não tivessem acreditado que poderiam, em pouco tempo, ir além do que eles tinham visto no estudo da língua inglesa até então, os resultados desta intervenção teriam sido diferentes destes alcançados.

Assim, faz-se necessário criar as condições propícias para que o aluno possa acreditar no ensino da escola regular e se sentir motivado a transpor as barreiras que o impedem de interagir de forma eficiente na língua estrangeira, como os diversos segmentos da sociedade atual exigem. E enquanto isso não acontece, permanece a concepção, já inicialmente destacada, apontada em documentos oficiais, de que, quando se quer ou se tem a necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, procuram-se cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola regular cumpra essa função. Esta experiência nos permitiu ter essa certeza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, lançamos um breve olhar ao longo do caminho percorrido para, assim, melhor avaliarmos a evolução da ação empreendida, desde os primeiros instantes nesta jornada. E desse modo, lembramos dos nossos objetivos iniciais, buscando estruturar uma forma de implementar a ação interventiva, guiados pelo foco central de desenvolver uma proposta de ensino de pronúncia da língua inglesa para turmas numerosas do curso técnico de nível médio, considerando a diversidade de proficiência dos alunos em sala de aula, no IFRN *Campus Mossoró*, a nossa turma objeto de estudo.

A questão inicialmente posta, “de que modo promovemos o ensino da pronúncia, na produção oral em inglês nas turmas numerosas de 1º ano do curso técnico de nível médio integrado no IFRN, tendo em vista a diversidade de proficiência dos alunos?”, levou-nos a refletir profundamente e buscar paradigmas sobre o termo “turma numerosa”, tão comum no cotidiano da educação brasileira, que pudessem de fato traduzir a dimensão real de uma sala de aula com um número de alunos acima do ideal para o bom desenvolvimento de atividades educativas em língua estrangeira com abordagem comunicativa. E essa busca nos levou à caracterização da turma do IFRN como turma numerosa, conforme os fatores que a descrevem. Tal caracterização nos forneceu também os elementos essenciais para que pudéssemos fazer a preparação da intervenção nesse ambiente.

Quando nos questionamos sobre que atividades poderiam viabilizar o envolvimento de alunos de forma produtiva, considerando as características pouco compatíveis com o ambiente voltado para a prática de atividades comunicativas e atividades específicas de pronúncia da língua-alvo, obtivemos as respostas que nos levaram à prática das atividades em pares e em grupos, trabalhos que renderam interações pouco comuns na sala de aula regular de língua inglesa, conforme nossas experiências nos confirmaram.

Surgiu, então, um último questionamento: além de envolver o aluno em atividades comunicativas, como avaliar a sua pronúncia em sua produção oral em sala de aula? O gênero oral desenvolvido se revelou como um valioso instrumento que permitiu o desenvolvimento e o acompanhamento desse item na produção oral dos alunos, apresentando suas dificuldades, seus receios e suas superações. Essas superações se traduzem na realização da interação na língua-alvo, concretizando o intercâmbio de informações, fazendo com que a comunicação acontecesse.

Os instrumentos que foram criados, demandados para organizar informações e determinar a sequência de procedimentos, associados ao gênero desenvolvido, provaram-se efí-

entes, constituindo o nosso objetivo geral, como proposta de ensino de pronúncia da língua inglesa em turmas numerosas, permitindo-nos também a realização dos objetivos específicos inicialmente apresentados.

Indubitavelmente, para que alcançássemos tais realizações, dificuldades diversas foram enfrentadas, como anteriormente relatadas. Todavia, da resolução de problemas surgem, muitas vezes, respostas para situações maiores. E, em um momento assim, percebemos a aptidão dos alunos para desenvolver atividades em grupos, coordenar grupos e contribuir para a aprendizagem da turma juntamente com o professor. Da mesma forma, o desnivelamento dos alunos fez surgir um compartilhamento maior dos conhecimentos sobre a língua-alvo, entre alunos que já tinham habilidades desenvolvidas, que, inclusive, lhes permitiam falar de forma fluente ou quase fluente, e alunos carentes de habilidades no idioma estrangeiro, ocasionando uma socialização de conhecimento em busca de um objetivo comum.

Ainda falando em dificuldades, podemos citar algo que também foi possível perceber nesta intervenção. E aqui nos referimos a uma aparente descrença que o aluno parece acumular ao longo dos anos de estudo de LI na escola regular. Foi possível perceber, no decorrer do trabalho que, além dos ajustes necessários no sentido de adaptação da abordagem a ser seguida e quanto ao desenvolvimento de instrumentos, fez-se também importante que trabalhássemos uma mudança de visão do estudante em relação à concepção do ensino de língua estrangeira nesse ambiente da escola regular. Percebemos uma necessidade de que o estudante visualizasse, ou voltasse a ver, o ensino de inglês como algo real. Ele precisa acreditar que estudará inglês na escola regular com vistas à possibilidade de comunicação autêntica e que todas as atividades por ele desenvolvidas serão produzidas com base nessa premissa, mesmo sendo uma atitude simples de se conscientizar em relação à inteligibilidade de sua fala.

E da mesma forma, é importante que o professor da escola regular acredite na sua força e na sua capacidade de transformar o aluno. Essa necessidade se fez muito transparente durante a nossa intervenção.

Quanto à nossa proposta como forma de ensino de pronúncia da Língua Inglesa em turmas numerosas, buscamos, por meio da nossa pesquisa de intervenção, apresentar o ensino de inglês mediante uma realidade que se faz, cada vez mais, presente e fundamental, fomentada pelas novas demandas sociais e que já permeiam os documentos oficiais norteadores da educação brasileira, de uma necessidade do conteúdo oral — habilidade esta que para cuja aquisição se tornou praxe recorrer aos institutos especializados e cursos particulares. Esse modelo desenvolvido e utilizado na intervenção fica como proposta flexível e aberta a adapta-

ções e contribuições. É uma pequena semente que se planta quando todos os comportamentos nas sociedades apontam para uma necessidade ainda maior no campo da comunicação global.

A Proposta de Ensino resultante desta pesquisa, ao ficar disponível publicamente, cumpre a função de divulgar as informações para que possam ser utilizadas no desenvolvimento de propostas para o ensino de línguas estrangeiras, tanto nos cursos técnicos do IFRN quanto em outras instituições de ensino, na busca por uma formação de estudantes cada vez mais eficiente e que atenda às demandas sociais e profissionais atuais.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-42, jan./jun., 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-30, 2001.
- AQUINO, Í. S. **Como falar em encontros científicos**: do seminário em sala de aula a encontros internacionais. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BARBOSA, J. R. A. **A abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, 2007.
- BARBOSA, J. R. A. Nem britânico, nem americano: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 30, 2011.
- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. v. 2.
- BOWEN, P.; DELANEY, D. **Got It Starter A**. New York: Oxford University Press, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008. v.1
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Línguas Estrangeiras. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BROWN, H. D. **Principles of language and learning and teaching**. 4. ed. San Francisco: Longman, 2000a.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. San Francisco: Longman, 2000b.
- CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil**: para inglês ver ou para valer? 2004. 26 p. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10439/10439_15.PDF>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- COLEMAN, H. **The study of large classes. Lancaster-Leeds language learning in large classes research project**: Report nº 2. Leeds: Leeds Univ, 1989.

CONSELHO BRITÂNICO. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo: British Council Brasil, 2014.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, N. C., PEREIRA, M. A. Pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês e inteligibilidade: um estudo com dois grupos de ouvintes. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem: ReVEL**, ano 4, n. 7, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=7>>. Acesso em: 11 out. 2017.

CRUZ, N. C. Familiaridade do ouvinte e inteligibilidade da pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês. Horizontes de Linguística Aplicada, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 149-159, 2008.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade e o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. de C. **O jeitinho brasileiro de falar inglês: pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 239-252.

DAMIANI, M. F. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professores: uma experiência pedagógica. **UNI Revista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em : <<https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/unisinos-2005-1.pdf>>. Acesso em : 23 out. 2017.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DIONNE, H. **A pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local**. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

DIORIO, R. R. **As concepções dos alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa: rompendo os mitos na cultura escolar**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2009.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: construction, administration, and processing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FERREIRA, E. C. F. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Inglês no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês nas Escolas Públicas não Funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GRANGER, C. **Play games with English**. London: Heinemann Educational, 1998.

HEPFORD, E. Low-Tech Communicative Approaches in Large Classrooms: Group Work that Works for Everyone! **AUC TESOL Journal**, [S.l.], 2011.

HYMES, D. H. (1972). On Communicative Competence. In PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização Didática do IFRN**. Natal: IFRN, 2012.

_____. **Proposta de trabalho da Disciplina de Língua Inglesa nos Cursos de Nível Médio do IFRN**. Natal: IFRN, 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice-Hall International, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Califórnia, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeira**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Pelotas, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, G. P.; GLADYS, Q. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: Eduel, 2008.

LIMA, L. A. **The teacher training course at Universidade Regional do Norte (URRN)**. 1995. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

LIMA, S. C. et al. Ensino de Inglês em Curso Técnico de Nível Médio: um estudo sobre o perfil dos alunos recém-ingressos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 4., 2016, Mossoró. **Anais...** Mossoró: SENACEM, 2016. p. 3108-3115.

LIU, J. Methods in the post-methods era report on an international survey on language teaching methods. **International Journal of English Linguistic Studies**, Canada, v. 4, n. 1, p. 137-152, 2004,

LOO, A. Large Language Classes. **Applied English Journal**, Taiwan, v. 4, p. 47- 66, nov., 2010.

LOO, A. **Teaching and Learning Modern Language in Large Classes**. Berlin: Shaker Verlag, 2007.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. **Gêneros Textuais & Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática; 1986.
- MICCOLI, L. O Ensino na Escola Pública Pode Funcionar desde que... In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês nas Escolas Públicas não Funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.
- PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.
- PEREIRA, M. N. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. et al. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. et al. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escola pública não funciona?** uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**. v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- SANTOS, E. M.; VIEIRA, C. A. C. **Fonética do Inglês**. São Cristóvão, SE: UFS, 2015. Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17044010112015Fonetica_do_Ingles_-_Aula_04.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- SANTOS, M. O tempo despótico da língua universalizante. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 nov. 2000.
- SASLOW, J.; ASCHER, A. **Top Notch**: English for Today's World. 3. ed. White Plains, NY: Pearson, 2015. v. 2.

SHAMIM, F. **Teacher-learner behavior and classroom processes in large ESL classes in Pakistan**. 1993. These (Doctoral these in philosophy) - University of Leeds, School of Education, Leeds U. K, 1993.

SHAMIM, F. et al. **Maximizing Learning in Large Classes: Issues and Options**. Addis Abbaba: The British Council, 2007.

SKEETE, N. A. **A experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos**. Organização André Lázaro e Laura Tavares. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. (Coleção Estudos Afirmativos, v.3).

SOARS, J.; SOARS, L. **American Headway Starter A**. New York: Oxford University Press, 2011.

THANG, H. M. **How to Teach Large Classes**. 2015. Disponível em: <<http://www.nnkt.ueh.edu.vn/wp-content/uploads/2015/12/11-2015.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez; 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WANG Q.; ZHANG N. **Teaching Large Classes in China: English as a Foreign Language**. Beijing: Beijing Normal University, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA À DG/IFRN MO

POS ENSINO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO UERN UFRSA IFRN

Geraldo Máximo da Silva, aluno do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO – IFRN/UERN/UFERSA), matrícula 20161020360026, vem solicitar a direção do IFRN Campus Mossoró autorização para realização de pesquisa (*stricto sensu*), sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima, em turma do 1º ano do Curso Técnico Integrado em Informática. A pesquisa será desenvolvida nas aulas da disciplina de Língua Inglesa, turno vespertino, no período de 16 de janeiro a 24 de março de 2017 (2º semestre letivo de 2016). Os resultados da pesquisa serão discutidos e apresentados na dissertação de mestrado do aluno.

Mossoró, 11 de janeiro de 2017.

Geraldo Máximo da Silva

— DESPACHO —

AUTORIZO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA E
ENLACE AO COORDENADOR DO CURSO
TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA CIÊNCIA
E ACOMPANHAMENTO.

11/01/2017.

Jailton Barbosa dos Santos
JAILTON BARBOSA DOS SANTOS
Diretor-Geral do Campus Mossoró
Delegação de Competência
Portaria nº 1787/2013-Reitoria/IFRN

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA DG/IFRN MO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



AUTORIZAÇÃO

Eu, Jailton Barbosa dos Santos, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Mossoró, autorizo a realização da pesquisa “A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA EM TURMAS NUMEROSAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE”, a ser conduzida pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela participantes, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Mossoró, 11 de janeiro de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

JAILTON BARBOSA DOS SANTOS
Diretor-Geral do Campus Mossoró
Delegação de Competência
Portaria nº 1787/2017 - DG/IFRN

PESQUISADORES:

Prof. Geraldo Máximo da Silva (IFRN)

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **“A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA EM TURMAS NUMEROSAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE”**, cujos objetivos e justificativas são: desenvolver o ensino da produção oral em língua inglesa no 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFRN Campus Mossoró, seguindo a *abordagem comunicativa*, em conformidade com a Proposta de Trabalho da Disciplina de Língua Inglesa nos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN.

Na referida proposta de trabalho, elaborada com base nos PCN e aprovada pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, orienta-se para o desenvolvimento de um trabalho que, entre outras habilidades, enfatize a linguagem oral no desempenho das funções sociocomunicativas. As aulas de língua inglesa no IFRN acontecem, normalmente, uma vez por semana - três aulas de 45 minutos - conforme o *Plano de Curso*. O número de alunos por turma frequentemente chega a 40 alunos - caracterizando o que estudiosos identificam como *turma numerosa*. Devemos considerar, ainda, os variados níveis de conhecimentos dos alunos sobre a língua alvo.

Assim, tais fatores levam a uma necessidade de estudo e reflexão sobre o contexto exposto, para que, de posse de informações do ambiente de sala de aula, possamos sugerir melhorias, visando ao êxito das propostas metodológicas para o ensino da língua inglesa na instituição.

A minha participação no referido estudo será no sentido de, na condição de aluno da disciplina de língua inglesa, no semestre 2016.2, autorizar a utilização dos dados e das informações resultantes do meu envolvimento em atividades orais e escritas e demais interações realizadas em sala de aula durante a realização da pesquisa.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, **não** posso esperar benefícios. Recebi, também, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos: timidez ao ter minhas interações gravadas. No entanto, a seguinte medida será tomada para a redução dos desconfortos e riscos: proceder o mais espontaneamente e profissionalmente nas interações típicas entre professor e aluno em sala de aula.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome será mantido em sigilo. Os dados informados na pesquisa serão: nome da disciplina,

nome do curso, nome da instituição, ano/semestre em que a disciplina foi ofertada.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Prof. Geraldo Máximo da Silva (IFRN) - mestrando do POSENSINO - e Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN). E com eles poderei manter contato pelo telefone (84 9 8809-9601).

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Mossoró, _____, de _____ de 2017.

Nome completo e assinatura do participante da pesquisa

*Nome completo e assinatura do responsável
pelo participante da pesquisa*

Nomes e assinaturas dos pesquisadores responsáveis)

(Prof. Geraldo Máximo da Silva do POSENSINO)

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – IFRN CAMPUS MOSSORÓ**
Curso Técnico Integrado em Informática

Disciplina: Língua Inglesa

Turma 1º Ano

Turno vespertino

Data ____/____/____

Prezado aluno, tendo em vista o estudo denominado **“A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA EM TURMAS NUMEROSAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE”**, cujo objetivo é desenvolver o ensino da produção oral em língua inglesa no 1º ano do Ensino Médio Integrado, seguindo a *abordagem comunicativa*, pedimos que responda as questões a seguir. Você não precisa se identificar.

Qual a sua opinião acerca da quantidade de alunos em sala de aula, de 36 a 45 (Organização Didática do IFRN 2012 p.14) nas aulas de inglês no IFRN campus Mossoró?

Na sua opinião, que atividades podem favorecer o desenvolvimento da produção oral nas aulas de inglês?

APÊNDICE E –PERGUNTAS USADAS COM FREQUÊNCIA NO GÊNERO ENTREVISTA DE EMPREGO, ORGANIZADAS EM INGLÊS PELOS GRUPOS.

Useful questions – job interview

As 25 perguntas mais comuns elaboradas pelos grupos, que podem ser feitas em uma entrevista de emprego em inglês:

1. Can you tell me about yourself?
2. How would you describe your personality?
3. Can you tell me a little about your daily routine?
4. Tell about your educational background.
5. How has your education helped with your work?
6. Why do you want this Job?
7. What's your greatest strength?
8. What about your greatest weakness?
9. How do you handle stressful situations?
10. How do you work under pressure?
11. What skills do you have that would help you on this job?
12. What is the focus of this company?
13. And what is the starting salary?
14. What do you like about your present job?
15. What do you dislike about your present job?
16. Why do you want to leave your current employer?
17. Why should we hire you?
18. Do you prefer to work alone or in a team?
19. Tell me about your professional experience.
20. What are your best qualities as a professional?
21. Give an example of a situation in which you did something really good at work".
22. "What are your plans for the next five years?
23. Why did you leave your last job?
24. Tell me about your dream job.
25. What is more important to you: the money or the work?

Obs.: As acima são as questões centrais. Outras perguntas referentes ao contexto social, familiar, etc. podem, e devem, fazer parte do diálogo durante a entrevista.

APÊNDICE F – TOP NOTCH TRAVEL AGENCY – MATERIAL PARA ATIVIDADE DE COMPREENSÃO COM VÍDEOS.

Comprehension – Top Notch Travel Agency

1 - About Giorgio Moretti

A - Where is he from? He is from...

1. The United States 2. Paris 3. Italy 4. Spain 5. Japan

B - What does he do? He is a/an...

- a. singer b. receptionist c. travel agent d. office manager

2 - About Marie

A - Where is she from? She is from...

1. The United States 2. Paris 3. Italy 4. Spain 5. Japan

B - What does she do? she is a/an...

1. singer 2. receptionist 3. travel agent 4. office manager

3 - Where is the Rose Cinema?

- a. It is eight blocks away from the restaurant
b. It is two blocks away from the restaurant
c. It is very near the restaurant

4 - At the restaurant, what did Cheryl have?

- a. lamb without sauce b. mixes green salad c. fish d. salad e. grilled vegetables

5 - What does Marie do to get in shape?

- a. She lifts weights, goes running, rides a bike...
b. She goes to a Gym every day, does aerobics...
c. She goes running, does aerobics, rides a bike...

6 - What is Roberto going to wear to the party?

.....

7 - Why was Mr. Rashid's vacation wonderful?

.....

8 - Why does Robert like his work in a travel agency?

.....

9 - Where is Mrs. Beatty going to travel to?

.....

10 - At the end, how much per cent did Paul tip the waiter at the restaurant?

.....

APÊNDICE G – QUADRO DE RESPOSTAS – ATIVIDADES COM VÍDEO.

Listen to the interviews and complete the charts below.



Interview one

First name	Last name	Age	Marital status	Children?	City / State	Starting salary



Interview two

First name	Last name	Age	Marital status	Children?	City / State	Starting salary



Interview three

First name	Last name	Age	Marital status	Children?	City / State	Starting salary



Interview four

First name	Last name	Age	Marital status	Children?	City / State	Starting salary

APÉNDICE H – AUDIO SCRIPTS – JOB INTERVIEWS



Job interviews

Interview one

Joy: Hello

Interviewer: Oh, yes. May I help you?

Joy: Yes, I'm here to see Mr. David about the accounting position.

Interviewer: Right. I'm Mr. David. Glad to meet you.

Joy: Glad to meet you.

Interviewer: Please, sit down. Could I have you fill up this application form?

Joy: Sure

Interviewer: Take your time. Just let me know when you finish.

Joy: Ok.

Interviewer: So, tell me a little bit about yourself.

Joy: Well, my name is Joy Brown. I'm 27 years old and I'm single.

Interviewer: How would you describe your personality?

Joy: I'm hard working, ~~Eager to learn~~, I enjoy working with other people and I love ~~challenges~~.

Interviewer: Tell about your educational background.

Joy: I graduated from Texas Christian University with a Bachelor's in accounting. I ~~also~~ ~~also~~ minored in Business Technology.

Interviewer: How has your education helped with your work?

Joy: It taught the basics of accounting and also about business. It taught how to solve ~~problems~~ and how to work hard.

Interviewer: Why do want this Job?

Joy: Because I know I can do this job well.

Interviewer: Why should we hire you?

Joy: Because of my drive and commitment.



Interview two

Interviewer: Good morning, Ms. Anderson. How are you today?

Annette: Fine, thanks. ~~And you?~~

Interviewer: I'm fine, thank you. Please, follow me. We'll meet in the conference room.

Annette: Ok.

Interviewer: Tell me a little about yourself.

Annette: My name is Annette ~~Rogerson~~ but most people call me Ann. I'm originally from Boston but I've ~~lived~~ ~~lived~~ in ~~Seattle~~ for 8 years now.

Interviewer: May I ask you how old you are?

Annette: I'm 24.

Interviewer: Have you finished your studies?

Annette: I graduated from the University of Washington in June, and I hope to find a full time job now.

Interviewer: What's your greatest strength?

Annette: My greatest strength is persistence. I work really hard and don't give up easily.

Interviewer: Can you give me an example?

Annette: Yes, when I was a student I had problems with my Physics class. I didn't give up though. I got a ~~top~~ and studied really hard. Finally, I passed the class with an A.

Interviewer: Do you have any examples at work?

Annette: Yes, When I was a manager at Charter ~~Insurance~~, I had a very important quota deadline. I ~~wouldn't~~ stop working till we met the quota. I talked to the staff and we all worked really hard to meet the deadline.

Interviewer: What about your greatest weakness?

Annette: My greatest weakness would be that I'm not trained in accounting. I can still learn though.

Interviewer: How do you handle stressful situations?

Annette: Well, I try to stay as calm as possible. When I'm with the customer, I like to be respectful and responsible.

Interviewer: How do you work under pressure?

Annette: Oh, I'm pretty good with pressure.

Interviewer: Do you have any questions?

Annette: May I ask what the specific responsibilities for this position are?

Interviewer: Sure. You'll be expected to be in the office during office hours which is from 8 am until 5:30 pm Monday to Friday. So do you have any questions?

Annette: Yes, what is the focus of this company?

Interviewer: The focus of our company is to provide the best service to our customers in this industry.

Annette: And what is the starting salary?

Interviewer: The starting annual salary is \$26000. We also provide health insurance for employees.



Interview three

Interviewer: Are you Mr. Thomas?

Thomas: Yes, I am.

Interviewer: Thank you for coming.

Thomas: Of course.

Interviewer: Would you like a cup of coffee or a glass of water before we begin?

Thomas: No, thanks. I'm fine.

Interviewer: Alright. Then please, come with me.

Thomas: Sure.

Interviewer: Could you describe yourself briefly?

Thomas: Sure. My name is Andrew Wilson. I am 30 years old and I am single.

Interviewer: Are you originally from Los Angeles?

Thomas: No, I am originally from San Francisco. I moved to Los Angeles over 10 years ago as a student.

Interviewer: Describe your personality to me.

Thomas: Well, I'm a dedicated worker and a people person. I enjoy working as a team. I also like to be in contact with the public.

Interviewer: Please tell me about your educational background.

Thomas: I graduated from Cornell University in 1994 with a BA in Computer Science.

Interviewer: Why did you choose computer science?

Thomas: Well, since I've been young, I've been interested in computers. So, when I entered university, I thought that a career in computers would be a good choice.

Interviewer: What skills do you have that would help you on this job?

Thomas: I have computer experience. I can use Microsoft NT, Word and Excel. I speak some Japanese. And I'm good at sales and networking as well.

Interviewer: What would be your ideal job?

Thomas: I would be a PR representative for a major international airline. I'd love to travel around the world and meet all kinds of people.

Interviewer: How would you describe your greatest strength?

Thomas: I think my greatest strength is my dependability. You can depend on me to be on time. You can depend on me to get my work finished on time. And you can depend on me to be professional.

Interviewer: And what about your greatest weakness?

Thomas: This could be my experience. I have only worked full-time for two years now. I think I need more experience.

Interviewer: Do you have any questions for me?

Thomas: Yes, What is the starting salary?

Interviewer: The starting salary is \$35000/year, plus benefits.

Thomas: And what are the hours of the job?

Interviewer: The office opens at 7am. Most people usually take a one-hour lunch break around noon. And then leave about 4pm. But the office doesn't until 6pm. So you can stay latter if you like. Do you have any questions to ask me?

Thomas: Yes, is this a new position?

Interviewer: No, actually, it's not. The last person was transferred to a branch in Canada. We needed to fill this position immediately.



Interview three

Interviewer: Hello, Ms. Louis?

Louis: Yes.

Interviewer: Could you give me one minute? I'll be right with you.

Louis: Sure

Interviewer: Thanks. Ok, thanks for waiting. Please follow me. Please, sit down. How are you doing this morning?

Louis: I'm doing fine. Thank you.

Interviewer: Thanks for being patient. Things are quite busy here right now.

Louis: It's no problem

Interviewer: Could you tell me something about yourself?

Louis: Yes, my name is Julie Thomson. I'm married. I have three kids: one son and two daughters.

Interviewer: How would you describe yourself?

Louis: I like being with people and helping people. I enjoy problem solving and challenging work. And I'm serious about my work but I also like to have fun.

ANEXOS

ANEXO A – RELATÓRIO INDIVIDUALIZADO DO ALUNO 1

Os textos a seguir são de total autoria de alunos da turma, aos quais foi solicitada a realização de uma avaliação dos encontros referentes à intervenção.

Texto 1

*Relatório sobre as aulas de inglês na turma do 1º Ano de Informática
do Ensino Médio Integrado – IF Mossoró*

Antes de expor os argumentos, gostaria de parabenizar esse trabalho que está sendo realizado dentro da escola porque está demonstrando que há uma preocupação relacionada ao ensino voltado na aprendizagem da língua inglesa dentro da sala de aula.

Nas últimas aulas em que eu estava presente pude observar muitas ações positivas no ensino do professor como a iniciativa da oralidade dentro de uma turma muito numerosa. O trabalho feito em grupo para mim é de extrema importância porque faz com que os alunos sintam prazer de não aprender apenas o verbo “to be” e sim de incentivar que os conhecimentos absorvidos sejam colocados em prática mesmo que o estudante não tenha muito saber da língua. Além disso, a questão da audição tem sido muito interessante porque o que adianta você tentar responder alguma coisa sem saber qual a pergunta? Assim, o ato de serem colocados vídeos com ou sem legenda, faz com que possamos nos entrosar além de aprendermos palavras desconhecidas.

Sabemos que a nossa turma é bastante numerosa e que os conhecimentos de inglês são desnivelados de aluno para aluno. A ideia de formar grupos com líderes que têm um conhecimento amplo ajuda muito porque tem componentes que são inseguros na oralidade e com um amigo ele pode ficar mais tranquilo e se desenvolver facilmente. Outro fato interessante é a questão de ser pedidos vídeos ou áudios com a fala de cada um, para mim isso é de extrema importância porque a partir disso o professor pode ouvir e anotar os pontos que precisam ser melhorados.

Diante disso, um fato que eu gostaria de ressaltar é o gênero entrevista que está sendo trabalhado. É bom? É, mas eu vejo que existem determinados alunos que estão sentindo dificuldade em responder e interpretar aquelas questões porque talvez ainda não tenha o vocabulário suficiente para elaborar suas respostas. Em minha opinião, poderíamos detalhar mais o contexto de cada uma das perguntas principalmente na parte de adjetivos e alguns verbos no passado. Já os vídeos, eu gostei muito daquele dos bonequinhos fazendo a entrevista porque tinha a legenda, fazendo com que possamos anotar palavras desconhecidas e era feito de forma animada despertando o interesse do pessoal que às vezes estão no meio de “conversas paralelas”. O mesmo vale para aquele que tinha uma forma de série, pois mesmo estando legendado, pude observar que o povo gostou muito porque era algo mais jovem e engraçado, coisa que a galera deu valor. Quando não tem legenda uns procuram entender e outros não, mas eu acho correto porque faz com

que o aluno possa tentar compreender apenas de ouvido e no futuro ninguém vai falar com papel na mão vai ser com a voz.

Com isso, posso concluir que o ensino de sala de aula está me ajudando muito porque aprendo muitas palavras novas, reviso conteúdos, melhora minha oralidade e desenvolvo a audição, isto é, estou me sentindo mais à vontade. Eu acredito que se continuar com esse método de ensino, os alunos vão sair com uma boa base voltada a língua inglesa não sentindo medo do conteúdo básico. Em relação a entrevista vejo que isso é uma questão de tempo, pois falta uma base de conhecimento de gramática e vocabulário na maior parte do pessoal, mas é um método de ensino maravilhoso e que mais na frente vai ajudar muitos alunos.*

Muito obrigada.

ANEXO B – RELATÓRIO INDIVIDUALIZADO DO ALUNO 2

Texto 2

ANÁLISE DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO 1º DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

A forma que as aulas de inglês estão sendo realizadas na minha turma do IFRN de Mossoró, estão muito parecidas com as aulas que eu tenho no meu curso de inglês. As aulas têm muitas atividades parecidas com as do curso. O jeito como a gente forma grupos para fazer diálogos e os trabalhos em duplas.

Tem um problema quando eu comparo com o curso de inglês, é que lá eu tenho umas oito ou nove pessoas na sala de aula comigo. Mas na sala do IF de Mossoró tem mais de quarenta. Isso é muito complicado porque fica muito difícil para o professor organizar todo mundo e fazer a turma trabalhar direito. Tem muita gente que não sabe de quase nada em inglês. Tem outras pessoas que já sabem bastante coisa, que são as que também estudam nos cursos particulares de idiomas. Ai, fica difícil para mim que já consigo falar em inglês, conversar com um colega que infelizmente ainda tem muita dificuldade.

Mas da maneira que está sendo feito, está sendo legal porque quando estamos estudando em grupos eu falo com outros colegas que falam inglês também. As vezes eu até ajudo a organizar os grupos e passo um pouco do que eu já sei para os colegas que não estudam nos cursos. Ai é até interessante porque a gente acaba ajudando ao professor. Como ele mesmo disse, a ajuda dos alunos que já tem domínio podem ajudar os que ainda estão aprendendo os conteúdos da língua.

Mas acho que as estratégias estão funcionando. Principalmente com o pessoal que nunca estudou nos cursos de inglês estão muito curiosos e se dedicando muito. E também já estão aprendendo alguma coisa.

Tem também um probleminha que são alguns alunos que parece que não sabem o que querem. Se eles tivessem mais interesse iam aprender muito mais. E de qualquer forma a turma toda esta aprendendo bem mais assim do que quando a gente estudava só a tradução de textos, ou ficava assistindo filmes na sala de aula.

Às vezes tem professor que só passa música. Todo mundo gosta de música, mas só a musica não ensina nada a ninguém. Então eu acho que o jeito que está sendo feito o ensino nessa turma está muito bom. Está diferente e se parece bem mais com aulas de inglês de verdade. E claro os colegas estão aprendendo algumas coisas.

É isso.

Obrigado.

ANEXO C – RELATÓRIO INDIVIDUALIZADO DO ALUNO 3

Texto 3

Avaliação sobre a aula de inglês no 1º Ano de Informática

IFRN de Mossoró

Como fui convidada pelo professor para escrever a minha opinião sobre as aulas de inglês, vou colocar aqui o que eu realmente acho sobre esse ensino. Primeiro eu nunca estudei inglês em curso especial, como no Fisk, no CCAA, etc. Tudo o que eu vi em inglês eu vi nas escolas que estudei normalmente. E o que eu via nas escolas normais antes de chegar no IF era mais só leitura de textos e regras de gramática.

Às vezes nas escolas em que eu estudava antes, os alunos passavam tempo sem professor de inglês. Durante uma vez eu tive um professor que falava inglês muito bem mas ele dizia que não tinha como ensinar a gente a falar realmente nas condições que tinha na nossa escola. Tinha muita gente na sala. Mais ou menos a mesma quantidade que tem nessa turma do IF Mossoró. Mas a diferença é que aqui as pessoas são mais organizadas e tem mais disciplina. Na outra turma, na verdade era uma grande bagunça e era complicado aprender inglês ou qualquer outra matéria.

Então na verdade essa é a primeira vez que estou aprendendo alguma coisa de inglês. É difícil pronunciar as palavras e conseguir dizer o que quer falar para os colegas. Tenho dificuldade e tenho também muita vergonha de falar, principalmente na frente dos meninos que já sabem falar realmente. Mas até já estou mais ou menos me acostumando. Mais gosto de fazer os exercícios quando é em duplas ou em grupo com as outras meninas que tem o mesmo conhecimento do que eu. Assim eu passo menos vexame.

O professor diz que acredita que se os alunos quiserem de verdade, eles podem aprender inglês nas aulas. Ainda não sei se isso pode mesmo acontecer. E talvez até aconteça. Até hoje eu nunca aprendi mas do jeito que eram as aulas, não dava mesmo para aprender. E agora é uma outra forma de trabalho. E trabalhando assim acho que se os alunos quiserem, vão ter mesmo uma chance de aprender a respeito dessa língua.

Para concluir acredito que é possível mudar. E realmente no meu ponto de vista, se eu comparar como as aulas de inglês eram antes e como estão sendo agora, tem uma mudança interessante. Acho que realmente podemos aprender. Não sei se dá para falar inglês realmente mas é possível aprender muita coisa.

(Uma aluna do 1º ano de informática)

- 3 Look at this scene from a Brazilian city and discuss with a classmate. Which of these English words do you see around your neighborhood? Are they common?

(Repetir as palavras)



- 4 Make a list of English words or expressions we use in Brazil. Write them under the appropriate category.

Clothing	Food	Sports	Technology
----------	------	--------	------------

Respostas pessoais. Sugere-se reproduzir esta tabela na quadra, pedir aos alunos que digitem as palavras e expresões de suas próprias línguas e escrevam-nas na tabela, formando, desse modo, uma grande tabela com a contribuição de todos. Incentivar os alunos a copiar as palavras que não constam de suas listas.

- 5 Discuss the questions below. *Esta discussão pode ser feita em inglês ou em português, de acordo com o que julgar mais conveniente.*

- Why is the English language so important in the contemporary world?
- Do you remember a situation when you had to speak English? If so, describe it.
- How does the English language help you in your daily life?

- 6 Some of the countries on the map on the previous page speak more than one language. Match the languages below to the countries where they are spoken.

- | | |
|-------------------|---------------------------------------|
| ■ Afrikaans | ☐ Canada |
| ■ Filipino | ☐ South Africa |
| ■ French | ☐ India |
| ■ Guyanese Creole | ☐ Philippines |
| ■ Hindi | ☐ Guyana |

As línguas destas nações, presentes em disponibilidade sobre os temas tratados para que haja uma conscientização do contexto histórico, cultural e social no qual se insere o inglês.

ANEXO D – LIÇÃO 02 DO LIVRO DIDÁTICO

Have Your Say

Antes de realizar a atividade, chamar a atenção das alunas para o mapa e estimulá-las a explicitar seus conhecimentos sobre o mundo (How many continents are there on Earth? What are they called?), os países (What country is this / that?), as pessoas (What are the people from this country called?) e os idiomas (What language(s) do they speak?).

1 Write the names of the countries in the correct place.

Australia Canada England Guyana India
Jamaica Kenya Nigeria Philippines South Africa

1 USA 2 Canada 3 Ireland 4 England
5 Singapore 6 Philippines 7 Australia 8 Jamaica

9 Guyana 10 Nigeria 11 South Africa
12 Kenya 13 India 14 New Zealand

2 What do these countries have in common?

Estes países são falantes nativos, embora os fatos linguísticos sejam desatualizados no mapa, nem todos eles consideram esse idioma como o oficial.

They are all English-speaking countries.

Did you know

Nowadays, American English is very influential because of the USA's dominance of cinema, television, popular music, mode, and technology (including the Internet). However, there are many other varieties of English around the world, including Australian English, Canadian English, South African English, Indian English, and others.

13

ANEXO E – LIÇÕES DO LIVRO *GOT IT* - OXFORD

1
My name's Holly



Check it out!
 Welcome to ... I'm sorry.
 Really? cool
 Watch out!

1 **Read and listen** Who is the new student?

a Kyle b Holly c Jazz d Alex e Ruby

Kyle: Hi! I'm Kyle! Welcome to Star Academy.
 Holly: Hi, Kyle. My name's Holly.
 Kyle: Where are you from, Holly?
 Holly: I'm from Ottawa, the capital city of Canada.
 Kyle: Oh. The principal is Canadian, too. His name is Mr. Lane. He's strict!
 Holly: Really?
 Kyle: But the students are cool. They're from the U.K., Japan, Brazil ...
 Jazz: And the U.S! Hi, Kyle!
 Kyle: Oh, hi, Jazz. This is Holly. She's a new student.
 Jazz: Hi, Holly! Watch out, Alex! Oh no!
 Ruby: Ow!

Alex: Oh, I'm sorry, Ruby!
 Ruby: Uh! Alex! You and your stupid skateboard!
 Alex: Sorry, Ruby!
 Jazz: Alex is cool, but Ruby is horrible.

2 **Comprehension** Complete the sentences with the words in the box.

Alex Holly Mr. Lane Ruby
 Star Academy The students

Star Academy is a school.

1 _____ is the principal.

2 _____ is a new student.

3 _____ are from the U.K., Japan, Brazil, and the U.S.

4 _____ is cool.

5 _____ is horrible.

Language focus

3 Dialogue focus Read the dialogues. Find and correct the mistakes.

1 My name's Holly.



Kyle Hi! I'm Kyle.
Holly Hi, Kyle. My name's Jenny.



Kyle Where are you from, Holly?
Holly I'm from Ottawa, the capital city of England.



Kyle But the students are horrible. They're from the U.K, Japan, Brazil ...
Jazz And South Korea!



Kyle Oh, hi, Jazz. This is Holly. She's a new teacher.
Jazz Hi, Holly!

4 Listen and check. Then listen and repeat.

5 Focus on you Complete the dialogue with information about you.

A Hi, I'm _____
B Hi, my name's _____
A Where _____?
B I'm from _____.

6 Pairwork Practice the dialogue in exercise 5.

ANEXO F – LIÇÕES DO A. H. – *STARTER A*, PÁGINAS 14, 15, 30 E 31

PERSONAL INFORMATION

Questions and answers

1 Look at the photos and read Erica's profile.

Erica Jones	
Last name:	Jones
First name:	Erica
Country:	Canada
Address:	29 College Street, Toronto
Phone number:	416-593-7028
Age:	20
Job:	Student
Married:	No

Erica's Photos

2 Complete the questions and answers.

1. What's her last name? Jones.
2. What's her _____? Erica.
3. Where's she _____? Canada.
4. What's her _____? 29 College Street, Toronto.
5. What's her _____? It's 416-593-7028.
6. How old is she? She's _____.
7. What's _____? She's _____.
8. Is she _____? No, she isn't.

CDI 33 Listen and check. Practice the questions and answers.

3 **CDI 34** Read and listen. Then listen and repeat.

- Is Erica from England? ☒ No, she isn't.
 Is she from the U.S.? ☒ No, she isn't.
 Is she from Canada? ☒ Yes, she is.

4 Ask and answer questions about Erica.

1. Is she from Montreal? Vancouver? Toronto?
2. Is she 16? 18? 20?
3. Is she a teacher? a nurse? a student?
4. Is she married?

5 Complete the sentences.

1. Erica isn't from the United States.
She is from Canada.
2. Her phone number _____ 416-553-7028.
It _____ 416-593-7028.
3. She _____ 18. She _____ 20.

PRACTICE

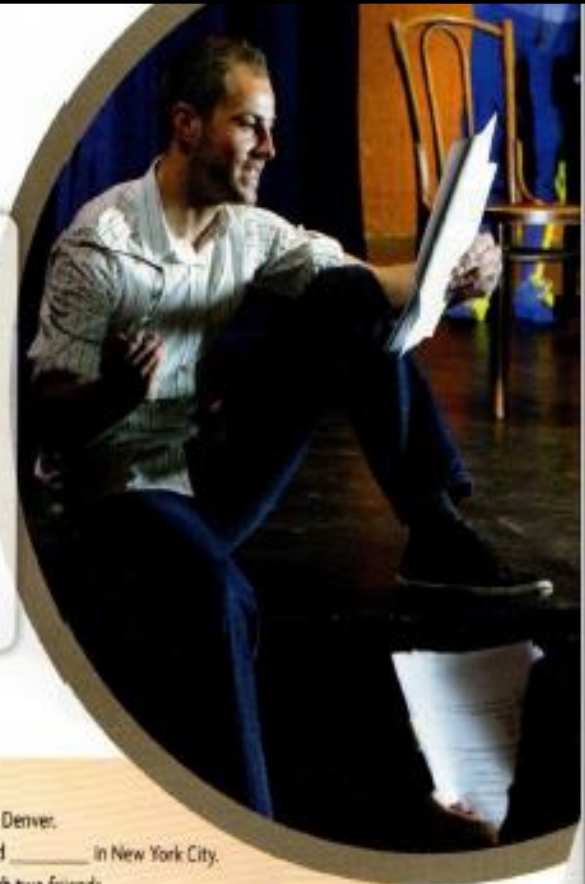
Reading and speaking

- 1 Look at the pictures. What's Colin's job?

CDI 64 Read and listen to the text.

COLIN WATSON FROM DENVER

"Hi! My name's Colin Watson. I come from Denver, in Colorado, but now I live and work in New York City. I have a very small apartment downtown. I live there with two friends. I'm a waiter and I'm also a drama student. I work part-time in an Italian restaurant. I eat Italian and Mexican food. I drink coffee, but I don't drink tea. I don't like it. I speak two languages – English and Spanish – but I don't speak Italian. And I don't play sports. I want to be an actor."



- 2 **CDI 65** Listen to the conversation with Colin. Complete his answers.

Questions	Answers
1. Where do you come from?	I <u>come</u> from Colorado, from Denver.
2. Do you live in Denver?	No, I <u>don't</u> . I _____ and _____ in New York City.
3. Do you live with friends?	Yes, I <u>do</u> . I _____ with two friends.
4. Where do you work?	I _____ in an Italian restaurant.
5. Do you like Italian food?	Yes, I _____. I _____ it a lot.
6. Do you drink tea?	No, I _____. I _____ like it.
7. Do you like your job?	No, I _____. I want to be _____.
8. Do you speak Italian?	No, I _____. I _____ Spanish and English, but I _____ speak Italian.

CDI 65 Listen again and check. Practice the questions.

- 3 Ask and answer the questions with a partner. Give *true* answers about you.

GRAMMAR SPOT

- 1 a or an?

a small apartment an actor a waiter an Italian restaurant

- 2 Write a or an.

___ ice cream ___ orange ___ student ___ American car ___ computer

►► Grammar Reference 5.2 p. 121

Vocabulary

- 4 Match a verb in A with a line in B.

A	B
have	Italian food
live	sports
work	in an apartment
come	two brothers
eat	in a bank
drink	from Japan
play	to be a millionaire
speak	tea
want	Spanish



Listening and speaking

5 **CDI 66** Listen to four conversations. Where is Colin? Who is he with? Write who says these lines.

1. Bye, Colin. See you later. _____
I work late on Fridays. _____
2. Do you want to order? _____
Do you have water? _____
3. Colin, come here! _____
I want you to read it again. _____
4. I like your food the best. _____
Do you want to speak to your brother? _____

Practice the conversations in groups of three.

Talking about you

6 Work with a partner. Complete the questions, then ask and answer them about you.

1. Where _____ you come from?
2. Do you _____ in a house or an apartment?
3. Where _____ you work?
4. _____ you like your work?
5. How many languages _____ you _____?
6. Do you _____ Chinese food?
7. What _____ do you play?
8. _____ you _____ to be a millionaire?

Check it

7 Put a check (✓) next to the correct sentence.

1. ☐ Live you in Osaka?
☒ Do you live in Osaka?
2. ☐ Where do you come from?
☐ Where you come from?
3. ☐ Do you speak Korean?
☐ Are you speak Korean?
4. ☐ I don't speak Chinese.
☐ I no speak Chinese.
5. ☐ "Do you like soccer?" "Yes, I like."
☐ "Do you like soccer?" "Yes, I do."
6. ☐ He's a actor.
☐ He's an actor.

ANEXO G – A DAY IN THE LIFE OF ELLIOT MADDOX

ELLIOT'S DAY

Present Simple – *he/she*
always/sometimes/never

- Read about Elliot Maddox and look at the pictures. Are his days busy?
- Read the sentences about his day. Write the times.
 - He gets up at six o' clock, and he takes a shower.
 - He has breakfast at _____.
 - He leaves home at _____, and he goes to work by taxi.
 - He has lunch (a soda and a sandwich) in his office at _____.
 - He always works late. He leaves work at _____ in the evening.
 - He sometimes buys a pizza and eats it at home. He gets home at _____.
 - He never goes out in the evening. He works at his computer from _____ to _____.
 - He always goes to bed at _____. He watches television in bed.

CD2 6 Listen and check.

GRAMMAR SPOT

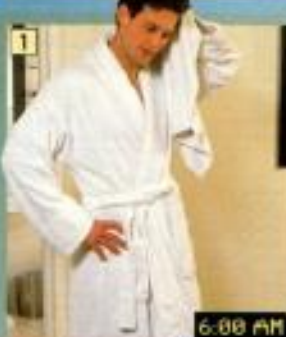
- Underline the verbs in sentences 1–8.
gets up takes
What's the last letter?
CD2 7 Listen and repeat.
- Look at the adverbs.
100% 50% 0%
always sometimes never
Find *always*, *sometimes*, and *never* in 1–8.
CD2 8 Listen and repeat.
▶ Grammar Reference 6.1–6.3 p. 121

Pronunciation

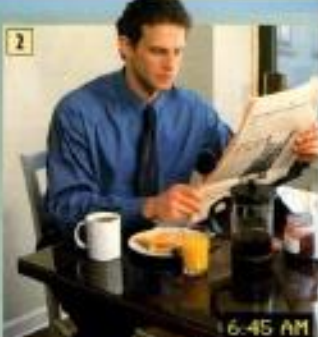
- CD2 9** Listen to the pronunciation of *-s* at the end of the verbs. Practice the verbs.

/s/		/z/		/ɪz/
gets up	takes	lives	leaves	watches
works		has	buys	
eats		goes	does	

A DAY IN THE LIFE OF *Elliot Maddox*



1
6:00 AM



2
6:45 AM



4
1:00 PM



5
8:00 PM



7
9:30 PM 11:30 PM

ELLIOT'S DAY

Present Simple – *he/she*
always/sometimes/never

- 1 Read about Elliot Maddox and look at the pictures. Are his days busy?
- 2 Read the sentences about his day. Write the times.
 1. He gets up at six o'clock, and he takes a shower.
 2. He has breakfast at _____.
 3. He leaves home at _____, and he goes to work by taxi.
 4. He has lunch (a soda and a sandwich) in his office at _____.
 5. He always works late. He leaves work at _____ in the evening.
 6. He sometimes buys a pizza and eats it at home. He gets home at _____.
 7. He never goes out in the evening. He works at his computer from _____ to _____.
 8. He always goes to bed at _____. He watches television in bed.

CD2 6 Listen and check.

GRAMMAR SPOT

- 1 Underline the verbs in sentences 1–8.

gets up takes

What's the last letter?

CD2 7 Listen and repeat.

- 2 Look at the adverbs.

100% 50% 0%

always sometimes never

Find *always*, *sometimes*, and *never* in 1–8.

CD2 8 Listen and repeat.

► Grammar Reference 6.1–6.3 p. 121

Pronunciation

- 3 CD2 9 Listen to the pronunciation of *-s* at the end of the verbs. Practice the verbs.

/s/	/z/	/ɪz/
gets up	takes	lives
works	has	leaves
eats	goes	buys
		does
		watches

A DAY IN THE LIFE OF *Elliot Maddox*



ANEXO H – TABELA DE SÍMBOLOS. CRISTÓFARO (2012)

Vogais curtas	Vogais longas	Ditongos decrescentes	Ditongos centralizados	Consoantes desvozeadas	Consoantes vozeadas (exceto h)	
ɪ	iː			f	v	h
æ	aː	aɪ		s	z	j
ɔ	oː	ɔɪ		θ	ð	w
ʊ	uː	eɪ	ɪə	ʃ	ʒ	l
	ɜː	aʊ	ʊə	tʃ	dʒ	r
ɛ		oʊ	ɛə	p	b	m
ʌ				t	d	n
ə				k	g	ŋ

12 vogais

8 ditongos

24 consoantes