

YURI WENCESLAU FIORAVANTE

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: foco na
abordagem de ensino do professor



ARARAQUARA – S.P.
2015

YURI WENCESLAU FIORAVANTE

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: foco na abordagem de ensino do professor

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Conselho de Curso de Letras,
da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosângela Sanches
da Silveira Gileno

ARARAQUARA – S.P.
2015

Fioravante, Yuri Wenceslau

Ensino de Língua Estrangeira : foco na abordagem de ensino do
professor / Yuri Wenceslau Fioravante – 2015
47 f. ; 30 cm

Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade
de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Rosângela Sanches da Silveira Gileno

1. Língua inglesa. 2. Professores de inglês – Avaliação.
 3. Língua inglesa -- Estudo e ensino -- Estudantes estrangeiros.
- I. Título.

YURI WENCESLAU FIORAVANTE

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: foco na abordagem de ensino do professor

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Conselho de Curso de Letras,
da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosângela Sanches
da Silveira Gileno

Bolsa: PIBIC, modalidade Iniciação Sem
Bolsa (ISB)

Data da defesa/entrega: 20/01/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosângela Sanches da Silveira Gileno

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Sandra Mari Kaneko Marques

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Denise Maria Margonari

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais que sempre me apoiaram, de todas as maneiras possíveis, para que eu pudesse realizar minha formação acadêmica. Aos amigos e parentes mais próximos, com quem compartilhei momentos de alegria e dificuldades, sem os quais não teria sido possível enfrentar estas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais José Donizete e Lenice, pelo amor incondicional por toda a minha vida e todo o tipo de apoio que puderam me dar sempre, abdicando de seus projetos pessoais para que eu pudesse edificar os meus.

À minha orientadora Dr^a. Rosângela Sanches da Silveira Gileno, pela prontidão e cordialidade em que sempre me atendeu, desde quando a procurei para orientação de pesquisa científica, mesmo antes de ter uma ideia de trabalho em mente.

À Prof.^a Dr^a. Sandra Mari Kaneko Marques, pelos dois anos de orientação como coordenadora do projeto de extensão em que participei, o qual serviu como coleta de dados para este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Nildiceia Aparecida Rocha, pela orientação em dois projetos de que participei, sobretudo aos ensinamentos dados sobre o ensino de português como língua estrangeira, tema pelo qual fiz parte e que me foi muito formativo.

Às professoras responsáveis pelas disciplinas de língua inglesa: Prof^a. Dr^a. Paula Tavares Pinto, Prof^a. Valdicea Moreira, Prof^a. Dr^a. Cláudia Jotto Kawachi Furlan, Prof^a. Dr^a. Stéfanie Fernanda Pistoni Della Rosa, Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Biondo Salomão e Prof^a. Dr^a. Denise Maria Margonari, por serem tão inspiradoras no trabalho que fazem.

Às demais professoras do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (GPEALE), ambiente em que pude me descobrir em meio aos prolegômenos à pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas.

A todos os amigos e amigas que conheci na graduação, sobretudo Kamila Pena Sartori, Lais Mano e Renata Gurgel de Oliveira, por todos os momentos que compartilhamos juntos e pela amizade vivida.

Aos demais amigos e entes queridos que já faziam parte da minha vida antes do ingresso à universidade e que se reconhecerão aqui.

“As línguas se esclarecem mutuamente; pois uma língua só pode
ver a si mesma se estiver à luz de outra língua.”
Mikhail Bakhtin (1988, p.404)

RESUMO

Este trabalho visa a documentar os resultados de uma pesquisa feita em nível de iniciação científica, cujo objetivo foi analisar a abordagem de ensino de um professor em formação por meio da coleta de dados feita em um ambiente formal de ensino e aprendizagem, uma sala de aula de língua inglesa (LI) em uma universidade pública paulista. Trata-se de uma autoanálise, uma vez que o professor em questão também é o pesquisador deste trabalho. A análise dos dados coletados revela que, tanto o dizer, quanto o fazer do professor, mostram um desejo de aproximação à abordagem comunicativa, em que as aulas são predominantemente proferidas na língua-alvo, trabalhando as quatro habilidades da língua e evitando-se recorrer à tradução. No entanto, o professor está ainda muito preso à abordagem de ensino tradicional em sua prática de ensino. Na análise da abordagem de ensino do professor observado, verificou-se que o método focava a forma/estrutura da língua, com ênfase em correções para memorização. Tais condutas foram justificadas pela dificuldade assumida em produzir material didático próprio e selecionar material linguístico autêntico, guiando-se pelo seguimento de um livro didático e a execução das atividades e experiências contidas nele.

Palavras – chave: Análise de abordagem. Ensino de língua estrangeira. Prática docente.

ABSTRACT

This study aims to report the results of a research made during an undergraduate course, which focused on analyzing the teaching approach of a teacher not yet graduated, whose data collection was made in a formal environment of teaching and learning, an English language classroom at a public university in the state of Sao Paulo. The analysis of the collected data reveals that the teacher's discourses and practices show attempts to the communicative approach, in which lessons are predominantly taught in the target-language, working on four macro-skills of language and avoiding the use of translation. On the other hand, the teacher is still very attached to traditional methods of teaching in his teaching practice. In the approach analysis of the observed teacher, we verified that his method focused on the structure of language, emphasizing corrections for memorization. Such conducts were justified for the admitted difficulty in producing his own materials and selecting authentic linguistic input, guiding himself by following a coursebook and the execution of activities and experiences contained in it.

Keywords: Approach analysis. Foreign language teaching. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GPEALE	Grupo de pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas
ISB	Iniciação sem bolsa
L-alvo	Língua alvo
LD	Livro didático
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
LM	Língua materna
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. METODOLOGIA	15
3. ANÁLISES	18
4. RESULTADOS	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	28
ANEXOS	31
Apêndice A - Transcrição	32
Apêndice B – Diários reflexivos	38
Apêndice C - Questionário	47

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa a documentar os resultados de uma pesquisa feita em nível de iniciação científica, contemplada pela modalidade “Iniciação sem bolsa (ISB)” do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*, cujo objetivo foi analisar a abordagem de ensino de língua estrangeira de um professor em formação, a partir de coleta de dados feita em um ambiente formal de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma autoanálise, uma vez que o professor em questão também é o pesquisador deste trabalho. Na área de Educação, a relação professor-pesquisador vem ganhando destaque nas pesquisas de sala de aula, uma vez que o professor, tal como num laboratório, experimenta formas mais eficazes de garantir a aprendizagem dos alunos, analisando sua própria prática durante e depois da aula. Esta ideia passou a ser difundida por Schon (1983), com o conceito de *reflective practitioner* (praticante reflexivo, em português). Iniciada com Dewey no início do século XX, e retomada por aquele autor na década de 1980, a visão do profissional reflexivo tem sido disseminada e adotada em muitos programas de formação de professores no exterior e no Brasil. É consenso que o ensino deve ser associado à reflexão como um caminho para a formação profissional, seu desenvolvimento e como forma de emancipação. O professor reflexivo é, segundo Zeichner e Liston (1996, p. 60), aquele que, em sua prática,

“examina, estrutura e tenta resolver os dilemas das práticas de sala de aula, é consciente e questiona os pressupostos e valores que traz para o ensino; é atento aos contextos institucionais e culturais nos quais ensina, participa do desenvolvimento curricular e está envolvido nos esforços de mudança da escola e assume responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento”.

Dessa forma, o professor reflexivo tende a ganhar autonomia e liberdade.

De acordo com Martins (2013), definimos o trabalho docente pela interação do professor com seus alunos, conteúdos, crenças e concepções sobre o que faz em sala de aula. Como aponta Moreira (2013), um professor reflexivo deve ter seu pensamento levado em consideração, não agindo como um profissional que meramente executa suas atividades seguindo planos externos, mas como quem reflete e elabora juízos a partir de sua prática e crenças, sem desconsiderar o contexto social em que está inserido.

Telles (2002) também disserta sobre a importância de uma conexão entre o ensino e a pesquisa, ressaltando que o professor é capaz de ser reflexivo se estiver consciente de sua prática pedagógica, de modo que o conhecimento produzido será um conjunto entre as reflexões do professor e os sentidos atribuídos pelo pesquisador.

O contexto desta pesquisa foi a sala de aula de um curso de inglês como língua estrangeira para alunos que são servidores técnico-administrativos de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, sendo neste mesmo local em que as aulas ocorreram. Na referida universidade, foram oferecidas três turmas de níveis linguísticos distintos (classificadas internamente como “iniciante”, “elementar” e “pré-intermediário”) devido ao interesse da administração local em investir na qualificação profissional dos funcionários e motivada pela internacionalização dessa instituição, a qual recebe estudantes estrangeiros através de programas de intercâmbio.

A escolha do tema deste trabalho foi motivada pela leitura de textos teóricos discutidos em grupo de pesquisa em que o professor-pesquisador foi membro enquanto estudante do curso de graduação em Letras, o “Grupo de pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras” (GPEALE), que envolve alunos de graduação, pós-graduação e docentes de áreas correlatas ou relacionadas às áreas de “Linguística Letras e Artes” e “Educação”, subáreas de Linguística Aplicada e Letras Modernas e, por conseguinte, ênfase no tema em ensino e aprendizagem de ensino e aprendizagem de línguas. De modo complementar, as bibliografias das disciplinas de Prática de Ensino de língua materna (LM) e estrangeira (LE) também serviram como referências para a fundamentação teórica.

Atribuímos a relevância de analisar a prática docente ao considerarmos que o professor, em concordância com Nascente (2013), trabalha de acordo com princípios que acabam influenciando seu trabalho e, também, como lidará com os distintos estilos de aprendizagem dos seus alunos. Desse modo, também de acordo com Moreira (2013) e Almeida Filho (1999), o professor age conforme uma abordagem de ensino que norteia o seu trabalho, regidos por conhecimentos que sejam, desde crenças até teorias e princípios internalizados, em meio a um “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, como diz a própria constituição no seu art. 3º, inciso III. (BRASIL, 1998).

Para que sejam identificadas quaisquer falhas ou contradições na experiência de ensino, Almeida Filho (2013) ressalta que o modo como o professor ensina como ensina e como os aprendentes o aprendem são investigáveis através de uma análise de abordagem, feita a partir da verificação de aulas gravadas e a transcrição devida destas. Este mesmo autor chama a atenção para duas grandes abordagens, classificadas em "gramatical" e "comunicativa". No que diz respeito à primeira, sabe-se que há prioridade para as "regras gramaticais como o aspecto principal no estudo de língua estrangeira" (BERNARDINO, 2013, p. 209), tendo sido empregada, numa perspectiva histórica, para a leitura de literatura canônica, enquanto que, para a segunda, é fundamental que haja "tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua" (ALMEIDA FILHO, 2002, p.36), sendo introduzida na Inglaterra e nos Estados Unidos no fim da década de 1970 e, no Brasil, através de estudos pioneiros feitos pela professora Maria Antonieta Alba Celani, da PUC-SP.

Este texto está estruturado de modo a fazer considerações sobre a metodologia de pesquisa empregada, apresentar as análises feitas a partir da coleta de dados, os resultados obtidos e as considerações finais cabíveis.

Em anexo, temos um excerto de transcrição de aula em momento de correção de tarefa em sala de aula, um questionário sobre o curso e sobre o professor, exemplos de planos de aula e de diários reflexivos. Na seção seguinte, apresentamos a metodologia empregada para as atividades da pesquisa.

2. METODOLOGIA

Em um primeiro momento, pensou-se em adotar o modelo de pesquisa-ação (TELLES, 2002) e, em um segundo momento, a de cunho etnográfico (SALOMÃO, 2012) mas, ao longo do desenvolvimento do trabalho, optamos pela pesquisa narrativa, cujos resultados e conclusões desse tipo de pesquisa, de acordo com Telles (2002), devem ser construídos em prol do desenvolvimento do professor-pesquisador que objetiva melhorar o seu trabalho docente.

Para descrever a metodologia empregada, nos embasamos em Telles (2002) para apresentar as terminologias e suas definições empregadas. Tratou-se de uma modalidade de pesquisa qualitativa, definida como provocadora de reflexões a partir da qualidade dos dados obtidos, os quais são capazes de fornecer informações através da "dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais" (TELLES, 2002, p. 103).

As autoras Lüdke e André (1986), baseando-se em Bogdan e Biklen (1982), postulam que a principal fonte para a coleta de dados da pesquisa qualitativa é o próprio ambiente natural em que ocorre o estudo, em que um contato prolongado é necessário com o ambiente e a situação estudados. Aquelas autoras também citam Patton (1980), que defende que o pesquisador deve se preparar para fazer registros que sejam descritivos o suficiente, para que possam ser separados os detalhes mais importantes dos mais corriqueiros, ser organizado em suas anotações e lançar mão de métodos sistemáticos para que seus comentários sejam válidos.

Preocupamo-nos em analisar os "comportamentos e reações" (TELLES, 2002, p. 103) de um professor em formação e de seus alunos, em que o contexto social específico se trata de uma sala de aula de língua inglesa (LI) em uma universidade pública paulista, localizada na cidade de Araraquara, nomeado pelo departamento de recursos humanos local como "Curso de inglês para servidores técnico-administrativos da FCL/Araraquara". Apesar do fato do professor-pesquisador ter sido bolsista deste projeto por dois anos, optou-se por um recorte desse tempo para que o corpus não fosse demasiadamente grande, de modo que fosse maior que o necessário para este trabalho, privilegiando as análises do início das atividades coletadas, período de então maior carência de referencial teórico, "entendidos como período de maior esforço discursivo

por parte de escreventes que, em sua maioria, não eram leitores e nem produtores de diários” (SILVA, 2012 apud DORNELLES; IRALA, 2013, p. 24).

No que se refere ao processo de análise dos dados, foram consideradas transcrições em áudio das aulas, diários reflexivos feitos a partir da interpretação das gravações e, também, questionários entregues aos alunos que indagavam sobre as necessidades destes e a avaliação que atribuíam ao professor e ao curso. Foram questionadas a opinião sobre o professor (e se deveria mudar algo em sua prática docente), sobre o livro didático (LD) adotado, sobre a carga horária semanal e quais atividades gostariam de fazer com maior frequência. As respostas se deram de maneiras distintas entre os alunos, de modo que alguns não responderam algumas questões, alguns elaboraram um único texto dissertativo e outros responderam as quatro perguntas isoladamente.

A partir da participação em projeto de extensão supracitado, a produção desses diários, sobretudo no início das atividades que realizou para a pesquisa, era feita em formato de tópicos, digitadas em um computador e enviadas para a orientadora da pesquisa que resultou nesta monografia, também exercendo seu "lugar social" (REICHMANN, 2013, p. 73) como pesquisadora. Este contato inicial serviu também para fins de orientação pedagógica, feita em concomitância à que já era realizada com a coordenadora do curso de inglês para os funcionários através de reuniões presenciais semanais. Romero (2013) chama a atenção para a importância do uso de diários reflexivos nas áreas de Linguística Aplicada e Educação, atribuindo a eles as funções de “mapear etnograficamente as necessidades, emoções, dilemas, descobertas e alegrias da construção docente” (ROMERO, 2013, p. 9).

Lüdke e André (1986) chamam atenção para a predileção do uso da observação como método principal utilizado nas pesquisas recentes em educação, ressaltando quão benéfico é o contato direto que o pesquisador tem com o fenômeno ou contexto estudado, sem deixar de levar em conta seus conhecimentos pessoais e sua formação prévia. Kaneko Marques (2008), em sua dissertação de mestrado, discorreu sobre a escrita de diálogos dialogados de aprendizagem como prática crítico-reflexiva, considerando que estes

“poderiam contribuir para a compreensão das teorias de ensino e aprendizagem, bem como estimular o processo reflexivo dos alunos-

professores, auxiliando no desenvolvimento das competências teórica e aplicada”.

(KANEKO MARQUES, 2008, p. 4).

Na seção seguinte, apresentamos as primeiras análises obtidas através da pesquisa feita.

3. ANÁLISES

Para a análise da abordagem, temos Almeida Filho (2013) como principal referência para nosso estudo. O autor postula que vários fatores são determinantes para conhecer a abordagem de um professor, desde fatores intrínsecos, como a sua formação anterior, até de fatores extrínsecos, como a conduta dos alunos e do ambiente escolar do qual faz parte. Observamos, no caso estudado, o que o autor menciona ser comum, em que, embora “quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 37), em que as demais competências necessárias (a saber: sociolinguística, discursiva e estratégica) não são priorizadas ao longo das atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, de modo que o aluno é informado das regras e estruturas que regem a língua, mas não é capaz de utilizá-la de maneira autônoma.

Almeida Filho (2013) observa que o trabalho de ensinar uma LE normalmente é regido por seguir um LD e que, por mais que este tenha propostas comunicativas em seus projetos pedagógicos e/ou afirme a comunicação na língua alvo será fomentada, privilegia-se a gramática em relação a outros aspectos que deveriam ser focados em uma aula baseada nos princípios do ensino comunicativo de língua estrangeira.

Pudemos verificar na prática do professor observado nesta pesquisa e também nos diários reflexivos que o mesmo tornou-se dependente do LD para a estruturação dos cursos em que atua, o que, de acordo com Rozenfeld e Viana (2007), compromete a qualidade da aula, sendo necessário adaptar as atividades propostas e complementá-las.

Os fatores que motivam e influenciam essa prática são a aproximação de uma abordagem que o professor teve enquanto aprendente de LE, em que o LD regia os cursos que frequentou; o pouco conhecimento teórico-metodológico para realizar alterações significativas em sua abordagem, por ainda se tratar de um professor em formação, isto é, de aluno de graduação em andamento; da insegurança em adaptar materiais autênticos por considerá-los difíceis em demasiado, pelo fato de trabalhar com níveis iniciais em termos de proficiência linguística e o detrimento, portanto, com a praticidade aparente e imediata que a adoção de um LD proporciona.

Desejava-se que a abordagem de ensino, neste caso estudado, fosse o mais próximo possível da comunicativa, que tem como um dos princípios, em sua gênese, o atendimento às necessidades dos alunos, o que, por si só, é automaticamente impraticável a partir do momento em que se adota um LD e que complementações não são feitas durante a oferta de um curso de línguas. Portanto, foi oferecido um curso de metodologias muito gramaticalizadas e, logo, desmotivadoras para os alunos que buscavam, nesse curso, desenvolver habilidades de comunicação para fins de trabalho.

O professor relata, desde o início do período coletado, que suas práticas o causam incertezas e questionamentos, problematizando seus fazeres como no seguinte excerto:

EXCERTO 1

“A aula toda se tratou da correção da unidade 3 do livro de tarefas (Workbook). Basicamente, eu (o professor) li os enunciados e solicitava que cada aluno lesse a resposta em voz alta (drills), mas esse não era meu propósito inicial, eu desejava que pudéssemos progredir com conteúdos novos com o livro de sala de aula (Student book);”

(Professor-pesquisador, em 16/05/2013)

A observação dos diários nos leva a perceber que o tempo de algumas aulas foi integralmente dedicado à correção de tarefas de casa atribuídas na aula anterior, uma iniciativa que foi tomada pelo professor por acreditar que os cadernos de exercícios dos alunos, que estava em branco por não terem sido usados pelo professor bolsista anterior, deveriam ter suas atividades propostas realizadas, de modo que servisse como revisão de conteúdos e esclarecimento de dúvidas que não haviam sido sanadas. Esta prática havia sido bem recebida pelos alunos, mas isso impediu ou adiou o progresso do curso quanto à apresentação de novos conteúdos e novas atividades. Essas correções se davam de modo que o professor lesse os enunciados e os alunos seriam solicitados a dar as respostas em voz alta e individualmente.

Era comum que os alunos não entendessem algumas palavras ou expressões que fossem novos aos seus repertórios pessoais e questionassem a tradução destes. Por

exemplo, vimos que, quando uma aluna perguntou pelo significado de “shop assistant”, acreditava que a tradução seria “assistente social”. O professor explicou na língua alvo a definição da expressão, mas não foi necessário que finalizasse sua empreitada, visto que a aluna conseguiu apreender o significado antes. Também é possível perceber, através dos relatos de aula, que os atrasos eram frequentes, o que atrasava a dinâmica da aula, visto que o professor retomava as correções para os alunos retardatários.

Buscou-se realizar as correções sempre recorrendo-se ao humor (MARGONARI, 2001), evitando-se criar estímulos negativos, aversão ou ansiedade, de modo a não acionar o filtro afetivo (KRASHEN, 1982) dos alunos. Várias vezes, buscou-se usar definições aos lexemas e oposição com antônimos para o ensino de vocabulário, como se vê em “Expliquei o significado de “late” como um oposto a “punctual”, mas também há relatos de situações em que se sentiu a necessidade de usar a língua materna para elucidação de significados.

O período de coleta de dados da presente pesquisa foi marcado por uma greve discente, em que o acesso às salas de aula estava bloqueado e, portanto, as aulas se deram em salas improvisadas, o que dificultou a gravação dos áudios e a aferição destes para fins de transcrição, como nos é relatado no seguinte excerto:

EXCERTO 2:

“A aula foi interrompida porque uma funcionária, que é aluna da turma, mas não assistiu à aula nesse dia, disse que fechariam o prédio porque o campus se encontrava em situação de paralisação, tanto que nossa aula aconteceu em uma sala alternativa no prédio da administração da faculdade, porque alguns alunos invadiriam o edifício.”
(Professor-pesquisador, em 16/05/2013).

Um adendo a ser feito é que tal invasão não chegou a ocorrer, mas finalizamos a aula em meia-hora antes, tal como sugerido pela aluna e episódios atípicos como este não foram relatados posteriormente.

Em suma, percebemos que a dinâmica das aulas se dá semelhantemente, com poucas variações, baseando-se em correção de tarefa, uso do livro didático e delegação

de exercícios para serem feitos em casa, como encerramento da aula. A maioria das correções relatadas estão relacionadas a aspectos gramaticais e a pronúncia, sendo estas seguidas de proposta de repetição.

Consideramos a opinião dos alunos sobre o professor a mais relevante das questões elaboradas no questionário respondido, visto que Almeida Filho (2013) afirma que a avaliação que os alunos fazem do trabalho docente é um fator essencial entre os que constituem o ofício do professor de línguas estrangeiras. As respostas foram majoritariamente positivas, em que foi afirmado que o professor "domina bem a matéria", "passa bem o que sabe", "é bem didático", "é muito bom em passar a matéria e faz todo o possível para que possamos compreender bem a matéria", consideram "satisfatório o modo como o professor conduz as aulas", é "bem capacitado, consegue tirar todas as dúvidas", é "empenhado em ensinar da melhor maneira, atendendo às necessidades de cada aluno", "é excelente, tem uma ótima formação e uma ótima didática", "tem sido o melhor até agora", "é ótimo e não tem que mudar nada", "bem qualificado, paciente, dedicado, estimula o grupo 100% do tempo, (...), nunca se exime de explicar os conteúdos, seja quantas vezes for necessário repetir" e "demonstra total conhecimento da língua e consegue ensinar o conteúdo de forma clara". A única resposta de caráter mais negativo foi de um aluno que sugeriu que se falasse mais pausadamente, devido a uma "dificuldade em entender algumas coisas".

O curso foi bem avaliado, foi respondido que conseguem falar em inglês “o que é necessário”, tem bom conteúdo mas causa dificuldades quando o professor fala somente em inglês. Um aluno chega a mencionar que gostaria que o curso fosse prorrogado por mais dois anos, o que não nos foi claro, visto que desconhecemos tal possibilidade, mesmo que remota, do cancelamento deste. Para alguns, a carga horária deveria ser reduzida em meia-hora, enquanto para outros, deveria haver duas aulas por semana, em detrimento a somente uma, como acontece na instituição.

O LD foi classificado como bom, de modo geral. Um aluno o considera “bem resumido”, enquanto outro o critica pois, em seu juízo, deveria ter mais exercícios de compreensão auditiva. As atividades sugeridas para que ocorressem com maior frequência envolvem tradução, conversação, “ouvir e traduzir músicas” e assistir a “pequenos vídeos”. Concordamos que o livro se preza a reforçar o conhecimento gramatical e propõe que a pronúncia seja aprendida mediante repetições exaustivas, mas

também acreditamos que as quatro principais habilidades linguísticas sejam contempladas, mesmo que não estejam totalmente integradas.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados obtidos através das análises apresentadas aqui.

4. RESULTADOS

A partir da observação das aulas gravadas, da elaboração e leitura dos diários reflexivos, observou-se que a prática do professor se pautava no cumprimento das atividades propostas pelo livro didático adotado, não havendo produção própria de material didático ou complementação àquele. As aulas começavam, geralmente, pela correção das tarefas que eram designadas para casa, o que consumia um tempo considerável da aula, sobretudo para as turmas de menor proficiência. Ao perceber isso, essa metodologia foi alterada, de modo que o professor passou a recolher os livros de tarefa para corrigi-las fora do horário de aula, baseado no que Harmer (2012) define como um estímulo à autonomia do aprendiz.

Tanto o dizer quanto o fazer do professor, registrado nas gravações de aulas e analisado por meio das transcrições, revelam uma aproximação à abordagem comunicativa, no qual as aulas são predominantemente proferidas na língua-alvo, trabalhando as quatro habilidades da língua e evitando-se recorrer à tradução. No entanto, em vários momentos do curso, foi revelada a inserção de atividades bem tradicionais com uma variedade excessiva de exercícios estruturais, propostos pelo livro didático adotado e a retomada constante de conteúdos anteriores que o professor sentia a necessidade de fixar. E que eram solicitados pelos alunos também. Neste sentido, a análise das aulas revelou que o professor fundamenta grande parte da metodologia de ensino em aulas do tipo tradicional, pautadas em exercícios gramaticais e estruturais e fixação de conteúdos.

Por exemplo, foram observados casos em que, ao expor os alunos a novo insumo lexical, foram consultadas definições de dicionários monolíngues e foram usadas mímicas, mas a tradução acabou sendo necessária para que o lexema fosse compreendido, visto que as primeiras técnicas não haviam sido efetivas. Outras estratégias utilizadas que remontam àquele método são as situações em que foram utilizadas a tela do computador com projeção de imagens para ensinar vocabulário e, também, a preocupação em ensinar a pronúncia padrão das palavras de acordo com as transcrições fonéticas dos dicionários. Além disso, percebe-se que o professor se coloca mais ativo do que aos alunos no tocante ao desenvolvimento da aula, de modo que aquele propõe as atividades e estes tendem a falar quando são solicitados. Não há

coerção ou inibição para que não se manifestem, mas a produção oral dos discentes é reduzida em relação à do professor, sendo ainda prudente considerar que, quando esta ocorre, não se trata de uso livre, mas de exercícios de transferência (ROZENFELD, VIANA, 2007), em que os diálogos se restringem a situações fictícias contidas no material didático.

A tradução, por si só, não é encorajada, visto que não é o foco ou o objetivo do curso em questão mas, pelo que podemos considerar uma falha metodológica, observamos que se trata de uma aproximação ao método da “gramática-tradução” (GILENO, 2013, p. 19). As características desse método são reforçadas pelo tempo gasto pelas explicações teóricas na apresentação das noções gramaticais contidas no LD e no uso de tradução para ensino de vocabulário, sobretudo para grupos de proficiência inferior. Os aspectos estruturais e culturais da língua são abordados de acordo com os exercícios e textos respectivamente, também propostos pelos materiais didáticos utilizados.

Técnicas relacionadas ao método audiolingual foram bastante comuns, por exemplo, ao propor repetições das palavras novas quando ensinadas em algum exercício que assim o propusesse, a prática de exercícios orais acompanhados de ilustrações e outros de escrita que envolvam substituições. Entretanto, esse método propõe ainda que diálogos inteiros sejam repetidos, o que não foi observado na prática analisada, pois há o consenso de que tais práticas seriam desestimulantes e cansativas.

As propostas do método comunicativo não foram claramente presentes no trabalho do professor, sobretudo pelo fato de não haver a produção ou seleção de materiais autênticos, em detrimento ao uso privilegiado do LD, sendo que este não é capaz de promover “a capacidade efetiva de participar em eventos reais de linguagem” (GILENO, 2013, p. 28).

A partir dos resultados que conduziram ao conhecimento da abordagem de ensino, chegou-se à conclusão de qual seria a desejada para ser posta em prática na sala de aula, tratando-se da comunicativa e intercultural (CORBETT, 2003). De acordo com essa perspectiva, o ensino de línguas deve propor consonância entre desenvolvimento linguístico e cultural, integrando o segundo elemento ao ensino das habilidades da língua-alvo, enfatizando suas funções sociais, refletindo sobre as diferenças e semelhanças com sua própria cultura local e língua materna. Entretanto, não basta se

ater a questões terminológicas apenas, visto que Kumaravadivelu (2003) nos alerta para o momento atual em que vivemos no cenário do ensino de línguas, que se trata da pedagogia do pós-método, em que não nos interessa ou cabe investigar um método perfeito de ensino, mas uma aferição de técnicas bem-sucedidas dos que já foram inventados, que sejam adequadas às especificidades de cada situação em que o professor estiver inserido. No próximo capítulo, último de nosso texto, apresentamos as conclusões a partir das análises e resultados obtidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da autoanálise feita e aqui descrita, foi possível que se conhecesse a abordagem de ensino do professor-pesquisador em formação, classificando-a como majoritariamente gramatical/estrutural. Almeida Filho (2013) nos alerta que uma prática pedagógica guiada por esses princípios pode ser antitética ao que se propõe em desenvolver habilidades comunicativas de aprendizes. A partir dessa abordagem, viu-se que os métodos utilizados focam na forma/estrutura da língua e, quando a prática desta era provocada, pouca (ou nenhuma) reflexão sobre o uso desta ou de outros temas foi incentivada. Tais condutas foram justificadas pela dificuldade assumida em produzir material didático próprio e selecionar material linguístico autêntico, guiando-se pelo seguimento de um livro didático e a execução das atividades e experiências contidas nele, reduzidas à “internalização das formas da língua” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 63).

Em suma, foram identificados, principalmente, traços característicos do método audiolingual na prática do aluno-professor, por se tratar do predomínio de um “estruturalismo linguístico acoplado às bases psicológicas behavioristas de ensino audiolingual. Ouvir, repetir, substituir e ler” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 75). Práticas de métodos anteriores à abordagem comunicativa também foram identificadas, porém em menor ocorrência.

Ainda de acordo com Almeida Filho (2013), não ser um professor comunicativo não significa, entretanto, que o insucesso esteja garantido. A abordagem gramaticalista promove um ensino de língua focado na forma, mas é possível que haja hibridismo com atividades comunicativas. Trabalhos como este têm como propósito que, a partir do conhecimento e reflexão da própria abordagem, o professor revise sua prática e a reconstrua, segundo princípios teóricos e metodológicos.

A partir de todas as reflexões feitas, deseja-se que, para prática docente futura, o livro didático não seja o único instrumento de referência para trabalho, de modo que a produção de material didático seja constante, manifestando-se como exercício de criatividade e adequação às necessidades e especificidades do contexto em que o professor e os alunos estão inseridos. Também deseja-se que a aproximação à abordagem comunicativa e intercultural seja feita de maneira mais eficaz, enérgica e

significativa, partindo do princípio de que não se deve priorizar o ensino de gramática descontextualizado, mas de modo que incentive as pessoas a se comunicarem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. A Dinâmica da Aula de Língua. In: **Contexturas**, Indaiatuba, v. 1, p. 79-96, 2002.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, v. 1, p. 11-27.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BERNARDINO, E. A. Contribuições para a compreensão da nova proposta curricular para língua inglesa no Estado de São Paulo. In: MONTEIRO, D. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). **Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 01, p. 153-178

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Glasgow: Multilingual Matters LTD, 2003. 229 p.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, C. L. (Org.).

Diários Reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se). 1 ed. Campinas: Pontes, 2013, v., p. 23-34.

GILENO, R.S.S.. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil. In: MONTEIRO, D. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). **Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades**. Araraquara: Laboratório Editorial- FCL - UNESP- Araraquara, 2013, v. 18, p. 13-44.

HARMER, J. **Essential teacher knowledge: core concepts in English language teaching**. Harlow: Pearson, 2012. 287 p.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford/New York: Pergamon Press Inc, 1982. 202 p.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003. 43 p. Disponível em: <yale.edu/yup/pdf/095732_front_1_2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2a. ed. Rio de Janeiro: GEN, 2013. v. 1. 112 p.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. São Carlos: UFSCar, 2008. 116 f.

MARGONARI, D. M. O papel do humor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Araraquara: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2001.

MARTINS, L. C. P. . Estágio supervisionado na sala de aula de língua inglesa: práticas e experiências. In: In: MONTEIRO, D. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). **Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 01, p. 153-178 1ªed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 1, p. 63-93.

MOREIRA, V. Promovendo formação reflexiva para professores de inglês por meio do uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças. In: MONTEIRO, D. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). **Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 01, p. 153-178 01ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 01, p. 97-110

_____. Estilos de aprendizagem e canais de percepção: contribuições para um ensino de língua estrangeira mais inclusivo. In: _____. **Pesquisa,**

ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 01, p. 153-178. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 01, p. 109-128.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation**. Beverli Hills, Ca, SAGE, 1980.

ROMERO, T. R. S. Prefácio. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários Reflexivos de professores de línguas:** ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP, 2013.

ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: II Colóquio de Estudos Germânicos 'Mito e Magia', 2006, Araraquara. **Anais do II Colóquio de Estudos Germânicos 'Mito e Magia'**. Araraquara, 2006.

REICHMANN, C. L. (Org.) . **Diários reflexivos de professores de línguas:** ensinar, escrever, refazer(-se). 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. 307p .

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira:** perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. São José do Rio Preto: UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2012. 268 p.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial:** interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes, 2012.

TELLES, J. A.. **É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Linguagem & Ensino (UCPel), Pelotas, RS, v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching:** an introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. Publishers. 1996.

ANEXOS:

1 TRANSCRIÇÃO	32
2. DIÁRIOS REFLEXIVOS	38
3. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CURSO	47

ANEXO A: Transcrição de correção de tarefa em sala de aula

Legenda:

P = Professor

A1, (...), A9 = alunos

P: Unit 4.

A1: OK.

P: OK? Let's try to spend, let's try to spend forty minutes.

A1: O que ele vai fazer?

A2: Corrigir a unidade 4.

P: So let's give me, give me the answer. The workbook page 17.

A2: Workbook, page 17.

P: OK, you can give me straight the answers. Number 1 is? "Her husband's job", OK.
Number 3 is "lives".

A3: Isso!

P: OK, 4.

A2: "Works". A1?

P: 5?

A1: "Walk", "walking". "Doesn't work with medicine".

A2: É só a resposta "doesn't work".

P: 6, A4?

A3: "Costs".

(...)

P: A3, 8?

A2: "Doesn't watch".

P: Very good! Two! A1, One.

A1: "Costs".

P: "Leave". Two.

A2: "Rose".

P: 3.

A3: "walk".

P: 4.

A4: "take".

P: 5.

A2: "Say".

P: 6.

A1: "Work".

P: 7. "Don't"? "Don't write". 8?

A2: "Visit".

P: 9?

A1: "Get out".

P: Yes! "Get out" or "go out". You decide! 10?

A2: "Think"?

P: Yes! "Think". 11?

A1: "meet".

P: "Meets"!

A1: "Meets".

P: "Meets"! Girls, workbook, page 17. 18! A3?

A3: "Don't work"?

P: "Doesn't work"!

A3: "Doesn't work".

P: A2?

A2: "Works".

P: And, A1, the next.

A1: "Have".

P: "Have", yes. A5, are you ready?

A5: Não, qual que tá?

P: 3. In page seventeen. Number 3.

A5: Então, é 18 ou 17?

P: 17! 17, exercise 3. Yes, give me number 2, in 3. Give me the answers.

A5: 2? "What does your husband do?".

P: "Husband".

A5: "Husband".

P: "Husband".

A5: "Does".

P: "Does" and "do". A6, 3.

A6: "Where do you live?".

P: Yes! A3?

A3: "Do", "speak".

P: "Do" and "speak", very good! 5?

A4: "Do", "speak".

P: "Do" and "speak". 6?

A1: I'm sorry.

A2: "Does" and "speak".

P: OK, so let's get back. OK? "Do" and "live". Number 4, "do" and "speak". Number 5, "do" and "speak". Number 6, "does" and "speak".

A3: "Does" and "speaks"?

P: No, if the "-s" is in "does", don't use "does speaks". No, because the "-s" is in "does". A5, 7.

A5: "Where do you work"?

P: Uh-um, and A6?

A6: "Why do you...", "why do you is working there?".

P: "Why do you like?". Yes, because you can not use verb to be and "do".

A2: "Do" e "like"?

A5: Então não pode usar o "do" e o "be" na mesma frase?

P: No, because "is" is verb to be and, also, you wouldn't be able to use "is" here, because you say "you are", not "you is". Workbook correction, page 18. Short answers. In number 3, the short answers. Number 2.

A1: Yes, it is.

P: Sorry? Ah, number 2! Yes! Yes, so letter A is number? Here? Are you here?

A2: 3.

P: Letter A is number 3. Do you see? Do you see this, number 2?

A1: Yes.

P: OK, so letter A, do you agree? OK, and B?

A2: 5.

(...)

P: If the question has "do", the answer has "do" or "don't". Do you understand?

A3: Eu não tô entendendo mais nada, teacher.

P: Listen! If the question has “do”, the answer also has “do” or “don't”, it's wrong because you said “yes, they are”, but not, if you say “Yes, they are”, the question has verb to be. Here, we're not using verb to be, we're using “do”. 3?

A4: “No, they doesn't”.

P: No, no. “No, they don't”. Because “doesn't” works with he, she, it.

A4: Eu pensei, mas escrevi errado.

P: 4?

A2: They do.

P: Uh-um. Next?

A1: Onde que tá?

P: 5.

A1: No, she doesn't.

P: OK, and A5, 6?

A5: Yes, she does.

P: “Yes, she does”! Number 2, A6. Answer the questions about you. Two.

A6: No, I don't.

P: OK. A4, 3?

A3: No, we don't.

P: OK, A4, 4.

A4: No, I'm not.

P: OK, A7, 5. Do you like learning English?

A7: Yes, I like.

P: You can say “Yes, I like”, but it's better to say “Yes, I do”. Better, say, repeat: “Yes, I do”.

A7: Yes, I do.

P: A8?

A8: Yes, they do.

P: A6?

A6: Where are they live?

P: Where DO they live? Because “are”, you couldn't say “are” and “live”, because they're two verbs, because if you say “Where are you?”, OK, “Where are you now?”, no, “Where do they live?”. A6, 4.

A6: Is New York exciting?

P: Yes. 5, A3. “What does he do?”. Did you say “does”?

A4: Aqui, eu só pus “What is”.

P: No, “What does”, because you couldn't say “What is you do?”, because “is” and “do” are verbs in present.

ANEXO B: DIÁRIOS DE AULA

Diário de aula 1:

- A aula toda se tratou da correção da unidade 3 do livro de tarefas (Workbook). Basicamente, eu (o professor) li os enunciados e solicitava que cada aluno lesse a resposta em voz alta (drills), mas esse não era meu propósito inicial, eu desejava que pudessemos progredir com conteúdos novos com o livro de sala de aula (Student book);
- Em um momento, uma aluna não entendeu o significado de “shop assistant”, pensou que seria “assistente social” em português, tentei explicar em inglês o que seria, exemplificando que “store” e “shop” são sinônimos, mas, antes que eu terminasse minha explicação, a aluna entendeu;
- Uma aluna que chegou atrasada não fez a tarefa, com isso, atrasou a correção e, com isso, achei necessário esquematizar explicações e exemplos gramaticais em lousa, para ajudar a aluna a completar a tarefa;
- Os alunos tiveram dificuldade em um exercício do livro de tarefa porque este se tratava de uma sequência de verbos ou frases soltas que precisavam ser organizadas de acordo com suas rotinas, porém, eles completaram com a sequência do personagem representado por gravuras, com isso, gastei alguns minutos explicando em inglês que eles deveriam fazê-lo como respostas pessoais;
- Durante a correção, uma aluna disse estar “perdidinha”, então eu a orientei em que exercício nós estávamos;
- Uma aluna perguntou se há outro verbo na resposta depois de “like”, disse que sim, pois verbos como este que indicam preferência são seguidos de outro verbo flexionado no gerúndio;
- Uma aluna teve dificuldade em entender a questão “Where does he live?”, com isso, usei a sentença “I live in a small apartment in Araraquara, and he?” por duas vezes, em seguida, ela pode relacionar com a resposta esperada “He lives in an apartment in Chicago”;
- Passamos por um episódio engraçado em que perguntei se a personagem Mary tinha um esposo, a aluna não havia entendido, usei a palavra “spouse” e tentei gesticular representando um anel em um dedo, a aluna respondeu que não tinha marido e os demais riram, mas de uma maneira amistosa, e não vexatória;
-

- Expliquei que “son” é uma palavra masculina, “daughter” é feminina, portanto, para mencionar que a personagem tem dois filhos de gêneros distintos, seria adequado dizer que tem “two children”;
- Os alunos não sabiam o significado da palavra “foreign”, expliquei que “Portuguese” era a nossa língua oficial no Brasil, e que “English” seria uma “foreign language”, que não é nacional, brasileira ou oficial; uma aluna entendeu, traduzindo-a para “estrangeira”;
- Uma aluna teve dificuldade em resolver o exercício, pedi ajuda para a sala: ela deveria transformar a sentença “The President lives in New York” em negativa e, em seguida, corrigir a informação inexata, mas parecia que a aluna não tinha conhecimento prévio necessário para a realização desta;
- Expliquei o significado de “late” como um oposto a “punctual”;
- Precisei falar em português por um momento, em “How do you say ‘ele, às vezes, está atrasado’ in English?”;
- Uma aluna comenta que a correção está muito rápida;
- Uma aluna pergunta o significado de “noun”, eu o traduzo para “substantivo”;
- Alguns alunos disseram que não lembravam como se diziam as horas em inglês porque aprenderam ano passado, portanto gastei alguns minutos explicando tal assunto;
- A correção da seção “Spotlight on testing” foi rápida, pedi diretamente as respostas dos exercícios;
- A aula foi interrompida porque uma funcionária, que é aluna da turma, mas não assistiu à aula nesse dia, disse que fechariam o prédio porque o campus se encontrava em situação de paralisação, tanto que nossa aula aconteceu em uma sala alternativa no prédio da administração da faculdade, porque alguns alunos invadiriam o edifício.

Diário de aula 2:

- Nesta aula foram corrigidos os exercícios da unidade 4 do livro de tarefa (Workbook);
- Eu dizia os números dos exercícios e os alunos me davam as respostas em seguida;
- Um aluno usou “Yes, they are” como resposta a uma pergunta que tinha “Do” como verbo auxiliar, expliquei que se a pergunta tem tal verbo, a resposta requer “do” ou “don’t”;
- Uma aluna usou “are” e outro verbo no infinitivo em uma questão no presente simples, enquanto deveria ser usado “do” no lugar, expliquei que, nesse caso, não se

poderia usar “are” e outro verbo no infinitivo, o que me causou preocupação, mas como eles não haviam aprendido o presente contínuo, eu pude fazer tal afirmação;

- Um aluno usou “the Canada” em uma pergunta, expliquei que não usamos o artigo definido “the” antes de nomes próprios, inclusive, nesse caso, de países, exceto em “the US” e em “the UK”;
- Expliquei que os advérbios de frequência geralmente estão dispostos antes dos verbos plenos, exceto no caso do verbo “to be”;
- Precisei sair por alguns segundos para atender uma professora que me chamou na porta, mas regressei rapidamente;
- Precisei explicar que se o sujeito pudesse ser substituído por um pronome da terceira pessoa do singular, adiciona-se “s” ao verbo;
- Expliquei que a estação “outono” se chama “Fall” em inglês porque representa a caída das folhas das árvores, alguns alunos entenderam e expressaram interesse, outros pareceram simplesmente não entender, mas decidi não focar muito porque não era o mais importante no momento;
- Interrompi a gravação porque os alunos fizeram a prova das unidades 1 a 4, pensei que pudéssemos gastar apenas 30 minutos e, em seguida, retomarmos o conteúdo, mas não foi o que houve, usei os últimos minutos da aula para que eles fizessem a prova tranquilos, fui corrigindo as provas por ordem de entrega e entregando os resultados em seguida, alguns eu já atendi na carteira, outros pediram a correção para a aula da semana que vem;
- Apenas um aluno não atingiu 50% da nota, os demais conseguiram acima de 70%;
- A prova foi retirada do livro do professor;
- Pedi aos alunos que terminaram a prova, mas que não haviam completado a tarefa, que a fizessem na sala de aula, me mostrassem, para que só assim fossem embora em seguida.

Diário de aula 3

- Semelhantemente à última aula do outro grupo, a aula se resumiu à correção da tarefa da unidade 4, já que a prova teria conteúdos das unidades 1 a 4;
- Eu (professor) li os enunciados e os alunos me davam as respostas solicitadas;
- Em detrimento à prática do outro grupo, eu não pedi simplesmente a resposta, pedi para que eles lessem sentenças inteiras até atingir o ponto final, pois senti que, daquela forma, eles não estavam lidando diretamente com a linguagem;

- A correção dos exercícios de tarefa se dá em sala de aula por atender a demanda de alunos que disseram ter dificuldades por não lembrar conteúdos vistos previamente;
- O detalhamento das informações desse diário se vê um tanto prejudicada porque o gravador de som do Windows travou ao salvar o arquivo, pedindo a reinicialização do programa, desse modo, tratarei de recordações e análise do LD, já que não é possível ouvir a gravação da aula de hoje;
- Os exercícios abordam o presente simples, advérbios de frequência e preposições de tempo;
- Os exercícios de áudio não foram feitos na sala de aula, ou seja, as conversas não foram reproduzidas, os que fizeram a tarefa, ditaram as respostas, que estavam, em sua maioria, corretas;
- Alguns alunos não fizeram todos os exercícios, então, eles tiveram tempo de resolver enquanto tinham que responder em voz alta;
- Escrevi quase todas as respostas faladas pelos alunos na lousa, para que aqueles que não fizeram a tarefa pudessem copiar;
- Alguns alunos tiveram dificuldade em encaixar “do” nas perguntas, usando “are” em seu lugar;
- O exercício de respostas curtas não apresentou grandes problemas, só uma aluna se esqueceu de adicionar a partícula negativa “not” em uma das respostas;
- Expliquei que antes de nomes próprios, como de países, não se usa o artigo definido “the”, como em “the Canada”, mas há algumas exceções, como em “the US”, “the UK” e “the Netherlands”;
- Passei na lousa uma lista de advérbios de frequência com uma referência aproximada de porcentagem, de acordo com o significado, por exemplo: “Always” relacionado com 100% e “never” com 0%;
- A correção, ao todo, levou uma hora e dez minutos para a sua realização, o tempo restante foi empregado para a aplicação da prova;
- Levarei as provas para corrigir em casa, já que passamos as duas horas de aula e os alunos ainda estão fazendo as provas.

Diário de aula 4

- Começo a aula propondo correção de prova feita na aula anterior, o aluno diz que não, supus que não havia entregado (o que não procede, porque percebi mais tarde que já o havia feito);
- peço o livro de tarefas para recolher e corrigir em casa;

- um aluno me diz que está fazendo alguns cursos pela internet pra ver se consegue melhorar;
- a maioria dos alunos está atrasada, vão chegando aos poucos;
- um dos alunos me pergunta se eu recomendo uma boa escola de inglês em Araraquara, disse para que se concentrasse no curso que já faz;
- uma aluna disse que não fez a tarefa porque "deu um branco na cabeça", começou e parou;
- a aula começa, de fato, com 9 minutos de atraso;
- anuncio que a aula será sobre descrição física;
- os alunos repetem as palavras novas sobre "roupas";
- me perguntaram o que é "skirt", expliquei que homens geralmente não a usam e fiz mímicas circulares, cobrindo as coxas;
- sobre "pants", expliquei elas cobrem as pernas;
- "sneakers": mostrei os meus e de outro aluno que usava tênis;
- "boots": aponte para algumas alunas que usavam botas;
- expliquei que "suit" é uma combinação de casaco, gravata, camisa, calça e sapatos formais;
- uma aluna explicou que está usando "trench coat", eu não tinha certeza como escrevia, escrevi na lousa e ela me explicou o que seria, geralmente de gabardini, uma capa de detetive, que geralmente tem um cinto;
- pediram para eu procurar na internet por imagens do "trench coat"; uma aluna exclama "nossa, eu tenho esse trem e nem sabia!";
- uma aluna perguntou se eu levaria pra casa a tarefa pra corrigir, ela disse que não teria feito, e que traria na semana que vem pronta para corrigir;
- uma aluna brincou que eu vou sofrer na aula porque, de acordo com ela, só há uma aluna boa, e que eles vão fazer muitas perguntas;
- retomando, disse que ninguém na sala está usando "shirt", expliquei que ela tem vários botões, traduziram pra "camisa";
- uma aluna se levantou, foi até a lousa, desenhou uma camiseta com as mangas estendidas e que, por isso, é chamada de "t-shirt";
- "pants": expliquei que usamos cobrindo as pernas;
- pedi a uma aluno ler o exercício 2;
- pedi para ele descrever as roupas que está usando na frente da sala;

- o aluno teve dificuldade em entender, expliquei que quero os nomes do que ele está usando;
- sentei no fundo da sala e deixei os alunos se apresentarem;
- um aluno disse que estava usando um "clock", expliquei que esse estaria na parede, e que um "watch" se usa no pulso;
- anotei na lousa os acessórios que não estavam no livro;
- uma aluna disse que estava usando "a boot", perguntei se era só uma, ela corrigiu para "boots";
- ensinei a palavra "blouse", que não estava no livro;
- ludicamente, quando uma aluna se levantou, pus para tocar a música "Vogue", da Madonna, quem levou um guarda-chuva, cachecol, óculos de sol e outros acessórios;
- palavras que não estavam no livro foram postas na lousa: "scarf", "bag";
- olhei no dicionário como se chama "presilha" em inglês: "loop";
- perguntaram o significado de "sweater", expliquei que geralmente usamos no frio; cometi um erro em seguida, expliquei que era geralmente feito de "silk", porém não quis dizer "seda", mas "lã";
- procurei no dicionário a tradução de "pochete", não encontrei, recorri à Wikipédia, e li todas as formas de tradução;
- o exercício propunha que eles descrevessem minhas roupas;
- perguntaram como se fala "esmalte" em inglês;
- perguntaram se "underwear" é só para roupa íntima feminina, outros explicaram que é "roupa íntima" em geral;
- me perguntaram como se diz "meia", ensinei "socks" e "stocking", disse que é menos comum;
- perguntaram a tradução de "cueca" e "calcinha", eu não lembrava, então usei o Dicionário Priberam para esse propósito;
- ensinei a diferença de "handsome", "pretty", "good-looking" e "beautiful";
- os alunos descreveram as roupas dos personagens do livro usando vocabulário aprendido previamente;
- para aprender o significado de "tall", usei mímica com a mão apontada para cima; "short", apontei para a minha cabeça;

- Começamos as discussões sobre presente simples e presente contínuo, sendo o primeiro para ações rotineiras e o segundo para descrever ações que acontecem no momento e para um futuro muito próximo;
- ensinei por mímicas a diferença de "stand up" e "sit down";
- perguntaram por que chamamos "stand-up comedy", não sabia dar uma explicação dicotômica plausível, uma aluna disse que se trata de um show que dialoga com a plateia; usamos a internet para pesquisar;
- o próximo exercício perguntava sobre descrição física das personagens;
- uma aluna não se lembrava mais como se dizia "skirt";
- fizemos exercícios de gramática de uma seção específica para tal assunto no Student Book;
- um dos exemplos usados foi perguntar aos alunos qual era a diferença entre "He's speaking Spanish" e "He speaks Spanish", alguns alunos me explicaram em português, outros em inglês;
- uma aluna me perguntou se eu assisti à reportagem do Fantástico sobre estrangeiros que vêm para os restaurantes brasileiros e não são bem atendidos porque os profissionais não falam inglês; ouvi com atenção, mas não estendi a conversa;
- ensinei as regras do "-ing", incluindo os casos de verbos que terminam em "-e" e os que terminam com letras na combinação "consoante - vogal - consoante";
- uma aluna perguntou por que o meu computador está ligado, explicaram que eu estou gravando para ouvir em casa;
- fizemos mais exercícios de fixação, em um deles, havia um advérbio de frequência, expliquei que, neste caso, seria interessante usar o presente simples;
- me falaram que é fácil ler, mas ouvir, entender e traduzir o que eu digo, não;
- fazemos um jogo, as regras são parecidas com o amigo secreto: eles me fazem perguntas sobre características físicas de um aluno que eu pensar até eles descobrirem quem é, expliquei em inglês, uma aluna não entendeu, colegas se ofereceram pra explicar em português e ela ficou irritada porque muitos tentaram falar ao mesmo tempo;
- finalizo com uma última atividade: os alunos olham pela janela e descrevem o que veem;
- combino a tarefa da unidade 6 para a próxima aula.

Diário de aula 5

- A gravação começa com uma aluna explicando porque alguns alunos não viriam à aula por motivos de greve ou férias;
- em seguida explico quando entramos em férias do curso porque alguma aluna havia me perguntado;
- começa a correção de uma prova que foi feita duas semanas antes da aula, que compreendia as unidades 1 a 4, os alunos participam me dando as respostas dos exercícios;
- as provas já estão corrigidas e os alunos já têm os resultados escritos em suas provas;
- os alunos lêem os exercícios como estão escritos na prova e dão a resposta em seguida, enquanto eu escrevo as resoluções na lousa;
- uma aluna chegou atrasada e disse que não tem a prova, pedi para que sentasse ao lado de outro colega para que seguisse a correção; a correção segue;
- o primeiro exercício se trata de reescrever corrigindo sentenças que contém uma inadequação gramatical;
- corrijo alguns palavras mal pronunciadas propondo repetição;
- o segundo exercício se trata de relacionar excertos de frases em colunas diferentes;
- leio as sugestões do Teacher's Book para correção do exercício de preposições;.
- tento explicar em inglês o significado da palavra "tuna", mas preciso da ajuda dos alunos traduzirem para "atum", porque a aluna que pediu pela explicação não conseguiu entender;
- o último exercício pedia por traduções, mas não era considerado na nota final;
- pego os workbooks de quem fez tarefa para corrigí-las em casa;
- começamos um exercício de Listening, mas demoramos pra começar porque eu esqueci a senha para fazer login no site de Oxford, então eu leio o "audio script";
- depois de feito o exercício de completar lacunas, peço que me expliquem porque escolheram os nomes de cada personagem para relacionar com o texto lido, para tentar fazê-los descrever usando vocabulário simples de roupas e aparência física;
- pergunto se lembrar para que serve o presente contínuo, me disseram que serve para "agora" e completo também para um presente muito próximo;

- delego funções para cada aluno, cada um deverá descrever um personagem na gravura impressa no livro;
- o exercício de compreensão auditiva aborda cores, roupas, presente contínuo e preposições de lugar.

ANEXO C: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO

1. Qual é a sua opinião sobre o professor, de modo geral?
2. Qual é a sua opinião sobre o curso, de modo geral? A carga horária (duas horas semanais) é satisfatória?
3. Qual é a sua opinião sobre o livro didático adotado?
4. Você tem alguma sugestão de mudança ou de atividades para serem feitas ao longo do curso?