



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LÍNGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE
LÍNGUAS

ROSANGELA NUNES DE LIMA

**UMA TENTATIVA DE MUDANÇA DA PRÁTICA DE ENSINO DE
PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA DE ARAPIRACA**

MACEIÓ
2014

ROSANGELA NUNES DE LIMA

**UMA TENTATIVA DE MUDANÇA DA PRÁTICA DE ENSINO DE
PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA DE ARAPIRACA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientadora:
Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares

MACEIÓ
2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

L732t Lima, Rosangela Nunes de.
 Uma tentativa de mudança da prática de ensino de professores de
Inglês da escola pública de Arapiraca / Rosangela Nunes de Lima. – 2014.
 153 f.



 Orientadora: Roseanne Rocha Tavares.
 Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Letras e Linguística. Maceió, 2014.

 Bibliografia: f. 100-108.
 Anexos: f. 109-153.

 1. Professores de inglês – Educação continuada. 2. Professores de
inglês - Prática de ensino. 3. Professores de inglês - Escolas públicas –
Arapiraca. 4. Ensino reflexivo. 5. Língua inglesa – Estudo e ensino.

I. Título.

CDU: 802.0:371.13

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
-------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

TERMO DE APROVAÇÃO
ROSANGELA NUNES DE LIMA

Titulo do trabalho: "UMA TENTATIVA DE MUDANÇA DA PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA DE ARAPIRACA"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

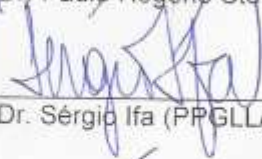


Prof.a. Dra. Roseanne Rocha Tavares (PPGLL/UFAL)

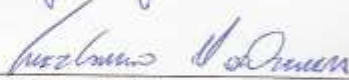
Examinadores:



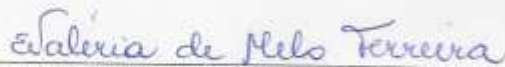
Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/UFAL)



Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/UFAL)



Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (UFS)



Prof.a. Dra. Waléria de Melo Ferreira (IFAL/UNEAL)

Maceió, 31 de outubro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Só foi possível realizar este trabalho devido à preciosa colaboração de pessoas especiais. Aos meus pais, minha mãe (*in memoriam*), meus irmãos, cunhados e sobrinhos que sempre me apoiaram e contribuíram para a realização deste sonho, o meu muito obrigada. À prima Adriana Nunes, tio Aloísio Nunes e à amiga Waléria Ferreira. Sem essa preciosa ajuda isto não teria sido possível.

À professora Roseanne Tavares pela orientação prestada, pelas indicações e conselhos fornecidos ao longo da sua colaboração, e por ter acreditado em mim. Aos professores Sérgio Ifa e Paulo Stella pelo incentivo e ajuda prestada ao longo da pesquisa, no sentido de me tornar uma profissional cada vez mais competente. Aos alunos das turmas nas quais estive presente, pela colaboração, pelos bons momentos, pelo empenho e interesse demonstrados ao longo das aulas assistidas.

AGRADEÇO EM ESPECIAL

Às professoras Dulce, Florinda e Lindaura, por todo apoio e carinho com os quais me receberam e me apoiaram em suas salas de aula, e por sua coragem, expondo suas vidas profissionais e pessoais, dificuldades e realidades. A estas profissionais, meu eterno agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa de doutoramento em Letras/Linguística, linha de pesquisa: Linguística Aplicada, concentra seu foco no acompanhamento de três professoras de escolas públicas de Arapiraca, sendo duas da zona urbana e uma da zona rural da cidade. Essas professoras foram participantes de um curso de formação continuada (FC) que incentivava a adoção de sua cultura de análise das práticas que realizavam em suas salas, para que pudessem refletir e possivelmente transformar essas práticas. O objetivo principal desta pesquisa foi evidenciar, descrever e caracterizar suas práticas de ensino e seus discursos quando levam para suas práticas as discussões, leituras e teorias do curso de FC e de como refletem após o curso, para entender qual a contribuição desta prática reflexiva após o curso para a construção de discursos e práticas de ensino de inglês que melhor se adequem às necessidades das pessoas em suas salas de aula de LE. A investigação está fundamentada teoricamente como um estudo de caso qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1985; ANDRÉ, 2008), com enfoque sócio-histórico, a partir dos estudos de Vygotsky (1998); a prática reflexiva de professores, com a contribuição de (FREIRE, 2002; PERRENOUD, 2002; e ALARCÃO, 2011), e de estudiosos da área da Linguística e da Linguística Aplicada como (CAZDEN, 1988; CELANI, 2010; 2006; MOITA LOPES, 2006; 1996; BROWN, 2001; MONTE MÓR, 2010). Os dados que compõem o corpus da pesquisa foram coletados através de diferentes instrumentos os quais possibilitaram evidenciar as manifestações das professoras participantes sobre sua prática docente durante e após o curso de FC. Os resultados das análises permitiram caracterizar as práticas de ensino e aprendizagem de inglês das docentes participantes percebendo-se como se dá a teoria na prática. Foi possível evidenciar que a prática reflexiva não envolve apenas conhecimentos teóricos ou metodológicos, mas a compreensão e a análise individuais, o que se dá apenas com o desejo de transformação das professoras que estão envolvidas em um contexto educacional, sociocultural, próprio de desenvolvimento do professor.

Palavras-chave: Formação continuada. Práticas de ensino de língua inglesa. Ensino Reflexivo.

ABSTRACT

This doctoral research in Linguistics, within the research line of Applied Linguistics, concentrates its focus on the monitoring of three teachers from public schools in Arapiraca, two of them working in the urban area and the other one working in the rural area of the city. These teachers participated in a continuing education course which aimed to encourage the adoption of a culture of analysis of the practices performed in their classrooms, so they could reflect and possibly change these practices. The main objective of this research was to detect, describe and characterize their teaching practices, and their speeches when they take to their practices the discussions, readings and theories of the course, and how they reflect after the course, in order to understand the contribution of this reflective practice after the course for the construction of discourses and practices of teaching English that best fit the needs of people in their LE classrooms. The research is theoretically grounded as a qualitative-interpretative case study (ERICKSON, 1985; ANDRÉ, 2008), with a socio-historical approach, from studies of Vygotsky (1998); reflective practice of teachers, with the contribution of (FREIRE, 2002; PERRENOUD, 2002, and ALARCÃO, 2011), and scholars in the field of Linguistics and Applied Linguistics as (CAZDEN, 1988; CELANI, 2010, 2006; MOITA LOPES, 2006, 1996; BROWN, 2001; MONTE MÓR, 2010). The data that make up the corpus of the research were collected through different instruments which enabled to identify manifestations of the teachers on their teaching practice during and after the course. The results of the analysis were used to characterize the participating teachers's practices of teaching, as well as to observe theory in practice. The results showed that reflective practice involves not only theoretical or methodological knowledge, but also understanding and individual analysis, which takes place only with the desire for transformation of the teachers who are involved in a sociocultural, educational context, which is a particularity of the development of the teacher.

Keywords: Continuing education course. English language teaching practices. Reflective teaching.

RESUMEN

Esa investigación de doctorado en Letras/Lingüística, línea de investigación: Lingüística Aplicada, concentra su foco en el acompañamiento de tres maestras de las escuelas públicas de Arapiraca, siendo dos de la zona urbana y una de la zona rural de la ciudad. Esas maestras estaban participando en un curso de formación continua que estimula la adopción de su cultura de análisis de las prácticas que han sido realizadas en sus clases, para que puedan reflexionar y posiblemente cambiar esas prácticas. El objetivo principal de esta investigación fue evidenciar, describir y caracterizar sus prácticas de enseñanza y sus discursos cuando llevan para sus prácticas a las discusiones, lecturas y teorías del curso de FC y de como reflejen después del curso, para comprender cual la contribución de esta práctica reflexiva después el curso para la construcción de los discursos y prácticas de la enseñanza de Inglés que mejor se adapten a las necesidades de las personas en sus aulas de LE. La investigación se basa teóricamente como un estudio de caso cualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1985; ANDRÉ, 2008), con enfoque socio-histórico, a partir de los estudios de Vygotsky (1998); la práctica reflexiva de los docentes, con la contribución de (FREIRE, 2002; PERRENOUD, 2002 y ALARCÃO, 2011), y los estudiosos en el campo de la Lingüística e de la Linguística Aplicada como (CAZDEN, 1988; CELANI, 2010; 2006; MOITA LOPES, 2006; 1996; BROWN, 2001; MONTE MÓR, 2010). Los datos que componen el corpus de la investigación se recogieron a través de diferentes instrumentos los cuales permitieron evidenciar las manifestaciones de las maestras participantes sobre su práctica docente durante y después del curso de FC. Los resultados del análisis permitieron caracterizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de inglés de las docentes participantes dándose cuenta de cómo se da la teoría en la práctica. Los resultados mostraron que la práctica reflexiva no implica sólo en los conocimientos teóricos o metodológicos, sino la comprensión y el análisis individual, que se lleva a cabo sólo con el deseo de transformación de las maestras que están envueltas en un contexto educacional, sociocultural, propio de desarrollo docente.

Palabras-clave: Formación continuada. Prácticas de enseñanza de lengua inglesa. Enseñanza reflexiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Objetivos Geral e Específicos do Curso de Formação Continuada para Professores de Inglês.....	42
Quadro 2: Nomes, objetivos e conteúdos do Módulo 1 do Curso de Formação Continuada para professores de inglês.....	43
Quadro 3: Nomes, objetivos e conteúdos do Módulo 2 do Curso de Formação Continuada para professores de inglês.....	43
Quadro 4: Nomes, objetivos e conteúdos do Módulo 3 do Curso de Formação Continuada para professores de inglês.....	44
Quadro 5: As professoras.....	51
Quadro 6: Realidades escolares.....	51
Quadro 7: Dados coletados.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FC	Formação Continuada
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
Papprof	Programa de Apoio Pedagógico aos Professores de Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	A LINGUÍSTICA APLICADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	22
2.1	O Professor de língua inglesa e o ensino crítico de línguas	25
2.2	O Professor de língua inglesa e sua formação continuada.....	27
2.3	A Interação em sala de aula de LE: o discurso do professor de língua inglesa.....	29
3.	METODOLOGIA DA PESQUISA	35
3.1	A Metodologia	35
3.2	O Contexto de pesquisa	41
3.2.1	A Formação continuada para professores de inglês da escola pública de Arapiraca.....	42
3.2.2	Os Participantes.....	45
3.2.2.1	A Professora formadora pesquisadora.....	45
3.2.2.2	Os Professores em formação.....	47
3.3	As Professoras e suas realidades escolares.....	49
3.3.1	A Professora Dulce.....	52
3.3.2	A Professora Florinda.....	52
3.3.3	A Professora Lindaura.....	52
3.4	A Coleta de dados.....	52
3.5	Procedimentos de Interpretação de dados.....	57
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
4.1	As Professoras em ação durante o acompanhamento nas salas de aula e suas reflexões	61
4.1.1.	A Professora Dulce.....	61
4.1.2.	A Professora Florinda.....	64
4.1.3.	A Professora Lindaura.....	69
4.2	As Professoras e as forças atuantes no processo de formação continuada.....	72
4.2.1	As Professoras e seus cadernos de anotações.....	75

4.2.2. As Professoras e suas reflexões da necessidade e objetivos do ensino de inglês na escola pública.....	77
4.2.3. As Professoras e a reflexão da necessidade da pesquisa na sala de aula.....	80
4.2.4. As Professoras e a reflexão do uso social da linguagem.....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	104

Introdução

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras tem uma longa e íntima história relacionada à situação social e econômica do país. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo; o francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, devido à inserção do inglês nas aulas de ensino de línguas estrangeiras (LEFFA, 1999).

O inglês, então, já era visto como a língua das comunicações, da pesquisa, dos negócios, da aviação e da tecnologia (LIMA, 2007). Nota-se que as mudanças curriculares não são feitas por acaso, mas existe um jogo de poder e de interesse político para se destacar e escolher esta língua como a língua estrangeira a ser ensinada em um país.

Para melhor se entender a entrada e a influência da língua inglesa na política educacional brasileira, conferir os trabalhos de Oliveira (2003, 2006, 2009), que nos fala em um destes sobre a presença desta língua no currículo escolar brasileiro desde a época colonial, sendo na Corte publicada a Decisão nº. 29, de 14 de julho de 1809, em que se criava uma Cadeira Pública de Aritmética, Álgebra e Geometria, uma de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa (OLIVEIRA, 2006a, p. 80).

Ainda em vigor, a LDB de 1996, ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, afirma no parágrafo 5º, do Artigo 26: “torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. De acordo com a nossa realidade de ensino, percebemos que a língua inglesa tem a preferência da maioria das escolas, sejam elas municipais, estaduais ou particulares.

Neste estudo, tomamos por base a área de Linguística Aplicada e de Linguística Aplicada Crítica, em que muitos teóricos têm trabalhado com o intuito de implementar pesquisas no campo de ensino e aprendizagem de línguas, a fim de levantar

discussões, as quais são baseadas em teorias sobre como as pessoas aprendem uma língua estrangeira.

A língua inglesa, chamada de “a língua da globalização”, por alguns estudiosos, ocupa um papel importante nesse processo, como afirma Crystal (2012, p. 28) quando descreve o seu contexto histórico, as suas bases e os legados culturais.

Ao falar sobre o avanço acelerado da globalização, o historiador Hobsbawm (2008) nos diz que, a partir de 1960, o mundo passa a ser “visto como um conjunto único de atividades interconectadas que não são estorvadas pelas fronteiras locais”, o que, segundo o mesmo, “provocou um profundo impacto político e cultural, sobretudo na sua forma atualmente dominante de um mercado global livre e sem controles.” (2008, p. 10).

Apesar de discordar da afirmação do autor sobre a unicidade de atividades globais e a pouca influência de fronteiras locais, é fato que o processo de globalização tem um papel fundamental na ampliação do uso da língua inglesa. Hobsbawm (2008, p.74) afirma que o crescimento global das companhias americanas beneficiou-se da necessidade de consumo dos países europeus, que compravam não somente os produtos americanos, mas, segundo o autor, compravam, também, “os adjetivos usados para descrevê-los”. Sendo esse um dos movimentos globais nas décadas de 1950 e 1960, envolvendo os Estados Unidos da América e a Europa, o historiador mostra que essa, sim, “é a essência da hegemonia cultural americana, muito mais do que a sorte de que o inglês, graças ao Império Britânico, tenha tomado as feições de uma língua global” (2008, p. 74).

Sabemos que a língua inglesa é a língua falada por grande parte da população dos Estados Unidos, do Canadá, do Reino Unido, da Austrália, da Nova Zelândia, da África do Sul e de algumas ilhas caribenhas; e que, segundo Crystal (2012, p.4), ela exerce um status de língua global em mais de setenta países, tais como Gana, Nigéria, Índia, Singapura etc¹.

Apesar de ser falado por grande parte da população, há uma variedade de ingleses – *world englishes* que são falados não só por pessoas de origem anglo-

¹ Crystal (2012, tabela 1, capítulo 2, p.62-5), apresenta os territórios onde a língua inglesa tem tido especial relevância entre os seus falantes.

saxônica, mas por pessoas de várias partes do mundo com culturas locais e maneiras locais de se falar inglês.

Neste sentido, Kirkpatrick (2012, p.1) nos informa que há textos sendo publicados pela Hong Kong University Press sobre “englishes na Ásia”, a exemplo de Adamson (2004), Stanlaw (2004) e Kachru (2006).

O inglês não é uma língua padrão falada por todos, em uníssono, e tão pouco é a língua da globalização, pois o uso de uma língua dependerá dos interesses políticos, ideológicos, sociais e culturais dos falantes, no momento de sua comunicação, o que se dá a partir das interações locais e globais em que estão envolvidos estes falantes.

Essa discussão necessita ser considerada por profissionais da área de ensino de LE, por ser a língua inglesa uma das mais utilizadas em currículos escolares nos quais há interesses não só educacionais, mas regionais, culturais e de negócios.

Ainda, linguistas como Rajagopalan (2004;2006); Pennycook (2004;2006); Kumaravadivelu (2006), chamam a nossa atenção para o que consideram envolvidos nessa questão o capitalismo, o imperialismo linguístico e a dominação cultural.

Brydon (2011, p.94), estudiosa canadense, em suas pesquisas sobre como a globalização está afetando a educação em geral, diz-nos que o termo globalização é “amplamente usado para descrever o momento atual/contemporâneo e o que o torna diferente de épocas anteriores na história”, de antes da década de 1960 (HOBBSAWM, 2008); acrescenta, ainda, que a globalização traz um quadro através do qual “as pessoas dão sentido às mudanças que parecem caracterizar nossas vidas hoje”.

No que concerne ao ensino de inglês, a pesquisadora acredita que, “há espaço para intervenções positivas que garantam que aprender inglês pode ser uma experiência enriquecedora e que a aprendizagem do cidadão para a democracia seja reforçada, em níveis local e global”² (p.96). Professores e estudantes, em seus contextos, poderão se tornar os melhores “juizes” desses contextos e de suas necessidades enquanto estudantes e professores (p.106).

No diálogo entre Brasil e Canadá, por exemplo, as estudiosas dos letramentos transnacionais, Tavares e Brydon (2013, p.14), concordam que, apesar das diferenças

² “there is room for positive interventions to ensure that learning English can be an enriching experience and that citizen learning for democracy at local and global levels can be enhanced” (minha tradução).

entre os sistemas educacionais dos dois países, a globalização impõe um contexto de mudanças a serem efetivadas nos referidos países, tanto no que diz respeito as nossas posições no sistema econômico, quanto no educacional, como no ensino de línguas estrangeiras.

No Canadá, que tem um sistema educacional forte, há uma preocupação em perder terreno no contexto global, visto que parte de sua população reluta em aprender outras línguas; enquanto que o Brasil apresenta “uma posição inferior no contexto global e precisa desenvolver capacidades em todos os níveis, além da internacionalização”; nesse ponto os dois países podem, juntos, desenvolver iniciativas pedagógicas e de mudanças curriculares locais, a partir de suas experiências.

A educação analisada dentro do fenômeno da globalização, segundo Monte Mór (2010, p.581), “ganha centralidade como o grande desafio a ser resolvido mundialmente”; pois de acordo com seus estudos, ainda há, por parte de vários sistemas educacionais no mundo inteiro, repetições de currículos e cópias mecânicas de metodologias e avaliações.

A partir da expansão do movimento da globalização, há uma revalorização do que a pesquisadora define como ‘local’, oposto ao que é ‘global’. Assim, um conhecimento que é considerado a partir da comunidade, edifica-se por meio das pessoas que têm aquela prática, um conhecimento não sistemático, não produzido baseado em modelos externos àquela comunidade.

Referindo-nos a um ambiente de sala de aula de língua inglesa, visualizamos o diálogo entre o ‘local’ e o ‘global’, que apresenta “discursos dominantes e instituições do ocidente ou estado-nação de várias ‘culturas’ e comunidades que o constituem” (MONTE MÓR, op.cit., p. 582). Segundo Monte Mór (op. cit, p 582), esse diálogo mostra uma relação de benefício e de exploração um do outro, o que tem levado a discussões pedagógicas, o que tem sido feito através dos estudos de práticas sociais de comunicação denominadas *novos letramentos* (Lankshear e Nobel, 2003), Snyder (2008) e Gee (2004); e, ainda, Cope e Kalantzis (2000), *multiletramentos*.

Nesse contexto, em que se reconhece a necessidade de acesso às novas tecnologias, novas formas de comunicação, ao conhecimento advindo destas, e, ainda, ao estímulo em se aprender a língua inglesa, cujos objetivos de ensino são diferentes

daqueles do passado, esta pesquisa pretende focalizar a formação de professores na Linguística Aplicada.

A formação de professores, além de ser o escopo da área da educação (FREIRE, 2000; PIMENTA, 2008; 2006; ANDRÉ, 2008) e da filosofia (MORIN, 2010; FOCAULT, 2010), apresenta-se também como uma linha de pesquisa da Linguística Aplicada, como foi dito, que toma como foco dessa área os estudos em ensino e aprendizagem de LE (ALMEIDA FILHO, 2005); crenças (FREIRE; ABRAHÃO & BARCELOS, 2005); (GIL & ABRAHÃO, 2008); professor reflexivo de LE (CELANI, 2006; 2010); ensino e tecnologia (LEFFA, 2006); dos novos letramentos, (MONTE MÓR, 2010; 2009; 2006); (JORDÃO, 2011); e, (MATTOS, 2011); da formação continuada, (LIMA, 2009), (TAVARES E CAVALCANTI, 2010), (STELLA E TAVARES, 2012), (SANTOS E IFA, 2013), que tratam da necessidade da adoção, pelos professores de LE, de uma abordagem educacional do ensino de línguas voltada para letramentos críticos.

O professor no seu processo de formação continuada precisa a partir das teorias e leituras sobre as mudanças educacionais, bem como através das conversas com professores pesquisadores, refletir sobre suas crenças e a de seus alunos, e observar os questionamentos e reflexões surgidos desses encontros sobre suas ações em sala de aula.

Há a importância da teoria na formação continuada docente por esta oferecer a esses profissionais novas perspectivas de análise de sua prática, o que pode levar a uma melhor compreensão e um (re)conhecimento dos contextos histórico, social, cultural e organizacional, tanto do mais amplo, como do mais imediato (PIMENTA, 2012, p-20-60).

Celani (2006, p.37) defende que o profissional de LE que queremos “deve ser antes de mais nada um educador, isto significa que, a partir da capacitação na área de especialização, no nosso caso a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.” A estudiosa também nos diz que o professor de LE deve ser um profissional reflexivo, uma vez que a educação reflexiva e o ensino reflexivo são “emancipatórios” (op.cit., p.28).

Ao dissertar sobre o perfil do profissional de ensino de LE que queremos, Celani (2006, p.35) no diz que não queremos

‘o robô orgânico’ (mero reproduzidor), ‘operado por um gerente’ (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) ‘por meio de um controle remoto’ (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, ‘um ser humano independente’, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com ‘estilo característico de pensar’ (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento).

Celani critica as várias entidades e autoridades educacionais do Brasil que, ao invés de atender aos professores com formações contínuas, o que levaria às discussões e interações entre entidades formadoras e professores, que experimentariam a vontade de continuar tais discussões e entendê-las mais, aplicando os estudos as suas realidades, levando essa ação a um processo sem fim; distribuem-se documentos e diretrizes escritos por especialistas, os quais não terão muita utilidade em mãos de professores, na maioria das vezes, despreparados teoricamente, ou até aqueles mais experientes, mas não familiarizados com certas abordagens expressas nas propostas de tais documentos (CELANI, 2010, p.61-2).

No contexto em que eu trabalho, Arapiraca, região agrestina de Alagoas com cerca de 200.000 habitantes, há 16 (dezesesseis) escolas públicas estaduais e 60 (sessenta) municipais, sendo 31(trinta e uma) na zona rural e 29 (vinte e nove) na urbana; e, somente 20 (vinte) escolas públicas municipais oferecem o ensino de língua inglesa, pois são as escolas que ofertam o ensino fundamental e médio.

Trabalhando nestas escolas há cerca de 51 professores de língua inglesa, e quase 50% desses profissionais encontram obstáculos em versar sobre a abordagem de ensino de língua inglesa que utilizam em suas salas de aula, do Ensino Fundamental. Alguns dizem utilizarem-se do método tradução e gramática, da leitura; outros dizem utilizar música, cartazes, e, ainda, outros não sabem dar uma resposta concreta sobre o tema (LIMA, 2009, p.201).

A causa desse obstáculo parece ser a demonstração da falta de conhecimentos adequados quanto às abordagens educacionais e metodológicas de ensino de línguas estrangeiras, bem como quanto à aplicação desses instrumentos para atender às

necessidades de sua sala de aula, causando insatisfações dos discentes, que atualmente estão inseridos num mundo repleto de informações nos jornais, revistas, televisão, Internet etc., que demanda destes um conhecimento maior desse idioma.

Alguns desses professores de inglês demonstram despreparo no domínio do idioma e confessam não utilizar a língua inglesa em boa parte da aula, justificando que os conteúdos precisam ser ensinados em pouco tempo de aula – como já é sabido e corriqueiro, nos currículos escolares, a respeito do ensino de uma língua estrangeira (LE) – apenas duas aulas semanais, de 50 minutos cada. Eis porque esses professores dizem encontrar respaldo para a não utilização da língua inglesa na maior parte da aula (RELATÓRIO, MEC/Sesu/Unear, LIMA, 2009).

Os professores de língua estrangeira, ainda na graduação, e também depois de formados, dificilmente tomam contato com justificativas teóricas para as práticas pedagógicas que utilizam em suas salas de aula. Conforme afirma Almeida Filho (2005, p. 70), geralmente esses professores sentem-se:

desmotivados, desestimulados, quase sempre desassistidos, frequentemente despreparados ou mal formados, sem acesso aos poucos cursos de atualização e especialização, sem auxílio de materiais enviados pelo governo (Estadual ou Federal).

Moita Lopes (1996), nos fala que a formação teórico-crítica do professor de línguas envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas (p.181).

Com as recentes pesquisas no campo de ensino de línguas e formação de professores, já citados nesta introdução, e, conforme minha investigação, não somente o conhecimento teórico do professor de línguas sobre ensinar e aprender línguas, como afirma Moita Lopes, é suficiente.

Há que se discutir a necessidade desse profissional do ensino de línguas inserir-se numa cultura de estudo, análise e reflexão crítica, não só do processo de ensinar e aprender, mas de reflexão crítica sobre sua própria prática, sendo incentivado, inclusive, a ser o sujeito da sua própria investigação.

Os programas de FC oferecidos pelas universidades devem atentar para projetos que contemplem teorias e discussões sobre essa reflexão, de forma que possa oferecer aos docentes e profissionais do ensino de línguas, a oportunidade do reconhecimento, nas suas falas e nas interações com seus alunos e colegas de profissão, dos discursos cristalizados de assimetria e poder comumente existentes nessa relação, o que poderá possibilitar a (re)significação de suas práticas e uma melhora na qualidade do ensino de línguas estrangeiras.

Os professores de língua inglesa do município de Arapiraca, em sua maioria, também não são conhecedores da metodologia da pesquisa-ação (LIMA, 2009, p.202), pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, com base empírica e que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, em que "os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 2005, p.14).

Com uma experiência de mais de vinte anos como professora de língua inglesa em centro de ensino de línguas, ensino médio e fundamental em escolas particulares e públicas da educação básica, bem como do ensino superior público, ao ministrar as disciplinas língua inglesa, metodologia do ensino de língua inglesa e linguística aplicada ao ensino de língua inglesa, bem como com experiência em ministrar formações continuadas a professores de inglês em serviço, desde 2006 e, uma profissional reflexiva, tenho observado que há, por parte dos professores de inglês, uma dificuldade em (re)conhecerem e adotarem uma concepção de língua.

Há, ainda, o desconhecimento, por parte desses profissionais, da metodologia da pesquisa-ação, cuja utilização, pelos professores de língua inglesa, poderia possibilitar-lhes tentar agir ativamente na realidade do ambiente de suas salas de aula de ensino de inglês, cujo público – os estudantes – poderia proporcionar, mais apuradamente, respostas às questões e dúvidas levantadas e compartilhadas pela maioria dos professores de inglês do ensino público de Arapiraca; respostas as quais poderiam trazer benefícios, não só aos participantes, como também a outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. (RELATÓRIO, MEC/Sesu/Uneal, LIMA, 2009).

Os professores de língua inglesa no Brasil, em geral, ao se formarem e ao participarem de formações continuadas, não têm uma orientação para a pesquisa, uma vez que as salas de aula são vistas apenas como lugar de ensino, isso se dá pela pouca tradição de pesquisa nas universidades e escolas.

Assim, as salas de aula acabam sendo preenchidas apenas com atividades de ensino, os professores não se interessam em participar de pesquisas visto à falta de incentivo durante sua formação, pois a maioria de seus professores não se envolviam em pesquisas e nem os envolviam em investigar os acontecimentos da sala de aula.

Assumindo minha posição como professora da educação básica e de ensino superior e como pesquisadora, pude verificar diversos problemas ligados ao ensino de Língua Inglesa. Isso, associado às necessidades e poucas oportunidades que os professores de línguas estrangeiras da rede pública de ensino do município têm em participar de cursos de capacitação que envolvam a reflexão crítica sobre suas práticas, motivou-me a desenvolver, junto à universidade, um programa de apoio ao professor de língua inglesa da rede pública do estado de Alagoas (Papref).

O programa tem como alguns de seus objetivos encorajar os professores a desenvolverem habilidades de pesquisa e orientá-los no desenvolvimento da pesquisa-ação na sala de aula de línguas.

Demo (2011, p.36), em uma de suas obras que se refere à pesquisa como princípio científico e educativo, diz-nos que a pesquisa “deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno”. Concordo, também, com Zozzoli, que defende “a necessidade de investigações que interfiram ao mesmo tempo nas situações e na formação do professor, como a pesquisa de intervenção e a pesquisa-ação” (2006, p. 128).

Com essa modalidade de pesquisa, os professores poderão ter a oportunidade de refletir sobre diversos fatores característicos dos contextos escolares onde atuam ou atuarão, o que os levarão a pensar em quais temas são mais importantes para a sala de aula, bem como no que se refere à ação dos atores envolvidos no processo de educação de línguas estrangeiras.

Essas preocupações são a motivação desta tese, cujo objetivo foi discutir e apresentar os resultados do processo de formação continuada dada aos professores de

língua inglesa da escola pública do município de Arapiraca, durante parte do ano de 2012, destacando a importância da prática reflexiva, utilizando como pressupostos teóricos Alarcão (2011), Freire (2002), Celani (2010; 2006), Almeida Filho (2005), Tavares e Stella (2012), Rodrigues e Ifa (2013), entre outros.

Para a concretização da pesquisa, busquei, entre os professores participantes do curso, três professores de inglês que se voluntariassem e sentissem o desejo de participar da pesquisa. Colhi as informações sobre esses professores e sobre o que revelam seus discursos e práticas de ensino de LE; quando levam para essas práticas as discussões e leituras teóricas do curso de FC; como refletem sobre a prática docente; e, após a conclusão do curso, quais as mudanças em suas práticas.

Tentei, portanto, entender qual a contribuição desta prática reflexiva para a construção de discursos e práticas de ensino de inglês que melhor se adequem às necessidades das pessoas em suas salas de aula de LE.

Na tentativa de levá-los a aumentar sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas, apresentamos aos professores participantes na FC e àqueles que se propuseram a participar no projeto, a utilização da pesquisa-ação em suas próprias salas de aula de forma orientada, na perspectiva de pensarem os processos educacionais de uma forma mais autônoma.

Autonomia que (apesar de um salário que não condiz com o custo de vida da atualidade e de uma carga horária de trabalho sobrecarregada, a qual não lhe proporciona tempo para aperfeiçoar-se através de uma educação continuada com cursos de aperfeiçoamento, de extensão, pós-graduação etc.) define-se com a conscientização desse professor como um profissional intelectual, com seus saberes em constante embate com as experiências práticas, as quais são vivenciadas no cotidiano educacional e em constante processo de formação, visto que o desejo de mudança apresenta-se como uma das características humanas para a necessidade de evoluir.

Contreras (2002) alerta-nos para o fato de que a prática educativa não pode realizar-se de valores educativos formulados por agentes externos à própria ação, nem se pode esperar que os professores sejam simples aplicadores de decisões que eles não tomam, e afirma que:

a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformações das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais de ensino, como também de nossa própria consciência (p.185).

Assim, incluindo-se nesse processo contínuo, de troca de experiências e práticas, os professores poderão, por intermédio de uma prática de educação continuada, refletir na e sobre a sua prática em consonância com outras práticas e experiências estudadas e compartilhadas e, assim, constituir-se ao longo de sua carreira como um profissional autônomo.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos.

O Capítulo 1 trata de um panorama da Linguística Aplicada, de seu campo de trabalho e de trabalhos de pesquisadores que têm se dedicado a discutir uma perspectiva crítica de ensino e aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade e suas implicações nas salas de aula; as discussões sobre a interação e o discurso de sala de aula, suas implicações e o envolvimento de professores e alunos nesse processo de ensino e aprendizagem de LE; e a percepção dos professores nesse processo de discussão, para a melhoria da qualidade do ensino de inglês.

O Capítulo 2 apresenta a Metodologia da Pesquisa. Neste capítulo, apresento a justificativa da escolha metodológica feita e relato todas as fases da pesquisa, em que descrevo seu contexto, a identificação dos participantes, os objetivos geral e específicos e os procedimentos para a coleta e a análise de dados.

O Capítulo 3, Análise e discussão dos dados, destina-se à interpretação dos dados, em que apresenta uma visão das aulas das três professoras durante seu acompanhamento nas salas de aula e suas reflexões, primeiramente, após o curso de FC; em seguida foram analisadas as forças atuantes durante suas participações na FC, tomando como base também suas anotações em seus cadernos de notas, e em seguida suas reflexões da necessidade e objetivos do ensino de inglês na escola pública, da reflexão da necessidade da pesquisa na sala de aula, e da reflexão do uso social da linguagem.

Na seção Considerações finais, faço uma avaliação do trabalho, suas características positivas e de interferências contextuais que podem ter contribuído para levantar pontos fracos e fortes deste tipo de pesquisa, direcionando para as possibilidades de futuras pesquisas pelas universidades locais e federais com a finalidade de contribuirmos ainda mais tanto com o estudo feito como com a melhora da prática de ensino de professores de LE.

As *Referências Bibliográficas*, as quais foram o suporte deste trabalho, complementam o mesmo, junto com os *Anexos*.

A Linguística Aplicada e a formação de professores de línguas estrangeiras

O termo Linguística Aplicada (LA) ficou estabelecido entre linguistas e educadores europeus após a criação da Escola de Linguística Aplicada de Edimburgo, em 1957, a qual tinha como campo de pesquisa a interdisciplinaridade para os estudos de todos os aspectos de uso da língua; e, tem sido considerada como “a aplicação de métodos e resultados das ciências da linguagem para a solução de problemas práticos da linguagem”³, como os encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas (KRAMSCH, 2000).

Há ainda, o envolvimento, nessa ciência, dos linguistas americanos Leonard Bloomfield e Charles C. Fries, responsáveis pelos programas de ensino de línguas durante e após a Segunda Guerra Mundial (HOWAT, 1984), sendo o campo reconhecido nos Estados Unidos desde a fundação do Centro para Linguística Aplicada, em Washington D.C., em 1959. E que, segundo Bertoldo (2003, p.125), teve sua origem ligada à Fundação Ford, principalmente “por suas preocupações e interesses na resolução de problemas de educação linguística encontrados nos países em desenvolvimento.”

A LA interessa-se pelo ensino e aprendizagem de línguas e trabalha em articulação com várias outras ciências como, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Educação etc, numa visão transdisciplinar, sem, no entanto, perder de vista seu objeto de estudo. Assim, a LA dialogando com teorias das ciências sociais e humanidades, é chamada de LA mestiça, por apresentar esse movimento transdisciplinar, como nos diz Moita Lopes:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime dessas áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006, p.96).

³ No original: “the application of the methods and results of the language sciences to the solution of practical language problems”

Devemos levar em conta que a linguagem é fundamento inerente de todos os campos do conhecimento, assim, por ter a LA esse caráter interdisciplinar/transdisciplinar, neste trabalho privilegiaremos suas contribuições numa perspectiva sócio-histórica, visto que consideramos as mudanças ocorridas na sociedade como socioculturais, políticas e históricas, e pensamos a linguagem e a língua a partir de sua forma de funcionamento, não apenas de sua estrutura, e de seu uso, nesse contexto social no qual falantes e escreventes se inserem.

Com essa ampliação da natureza transdisciplinar da LA, a área de LE ampliou-se no Brasil, com a fundação da ALAB (Associação de Linguística Aplicada no Brasil), em 1990, o que permitiu também a ampliação de programas de pós-graduações em universidades e, conseqüentemente, de linguistas aplicados, os quais com seus trabalhos têm consolidado o campo dessa ciência, conforme salienta Celani (1992, p. 16):

O que conta, acima de tudo, no entanto, é o senso de identidade concedido pelo reconhecimento dos pares, (...). E, no Brasil, é motivo de satisfação verificar que, neste momento, há um grupo de linguistas aplicados capazes de ser reconhecidos como tal por outros linguistas aplicados. É sinal de maturidade, é indicação de desenvolvimento na área. Outro sinal de desenvolvimento também, é o crescimento do número de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada.

Essa ampliação tem sido percebida nas linhas de pesquisa dos cursos de pós-graduação em LA existentes no país, cujas temáticas aliam-se às áreas da pedagogia ou da educação, com investigações que abrangem avaliação, educação bilíngue, estudos do letramento, estudos lexicológicos, interação e sala de aula, tecnologia e ensino, direcionando-se, também, para o estudo das práticas discursivas em contextos institucionais diversificados, práticas da linguagem mediada pelo computador, tradução, formação de professores de línguas, entre outros.

Segundo Oliveira (2006, p.57), no nordeste do Brasil, a LA destaca-se apenas na UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), como área de concentração, e na UECE (Universidade Estadual do Ceará), com o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Em outras universidades como a UFPe (Universidade Federal de Pernambuco), UFAL (Universidade Federal de Alagoas) e UFBa (Universidade Federal da Bahia), a LA é apenas uma linha de pesquisa.

No entanto, ao longo das últimas décadas, o conceito de LA tem sido foco de considerações a seus pressupostos epistemológicos e a seu *locus* enquanto ciência, em que “há temas que unem e outros que dividem os intelectuais da área” (PAIVA et al., 2009 – não paginado, *on line*), o que de acordo com os pesquisadores representa o crescimento da LA, uma vez que “a ciência progride quando não há consenso” (idem, 2009).

Na atualidade a LA revisa suas bases epistemológicas, conforme nos diz Fabrício (2006, p.48),

1. de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
2. de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social.

Assim, torna-se fundamental compreendermos o sujeito como múltiplo e construído por diferentes discursos e que, segundo Pennycook (2004, p.24) vive em sociedades desigualmente estruturadas e que são “dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre a possibilidade de mudarmos esse mundo”.

A LA pode nos ajudar enquanto professores de línguas estrangeiras e formadores de professores a examinar a base ideológica do conhecimento produzido em nossas pesquisas e, como intelectuais e pesquisadores, tentar melhorar e mudar esse mundo moldado nas desigualdades, de que fala Pennycook (2004).

As pesquisas em LA, com essa evolução histórica, têm aceitado o paradigma interpretativista como método de pesquisa, como forma de compreender e contribuir ainda mais com as mudanças linguísticas e sociais. Conforme Moita Lopes (1996, p. 83-93), a LA encontra dois tipos básicos de pesquisa: a pesquisa de diagnóstico, centrada na investigação do processo de ensinar e aprender, a qual verifica como se dá efetivamente essa prática em sala de aula, e a pesquisa de intervenção, cujo foco é investigar a possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula.

Muitos autores usam a pesquisa de intervenção como sinônimo de pesquisa-ação, no entanto, o conceito de pesquisa-ação parece envolver uma dimensão social

mais ampla e uma perspectiva de envolvimento dos sujeitos participantes que nem sempre existe nas práticas de intervenção (ZOZZOLI, 2006).

Este trabalho se insere também em estudos qualitativos que envolvem os princípios da LA, por estudar temas tais como “ensino e aprendizagem de língua estrangeira”; “formação de professores de língua estrangeira”; e, “professor pesquisador”, em que o professor assume o papel de pesquisador que reflete sobre sua própria prática; considerando nestes temas interdisciplinares as questões sócio-culturais e sócio-políticas do ensino/aprendizagem da língua estrangeira, baseado no olhar crítico de estudiosos como Pennycook (2004; 2006), Kumaravadivelu (2006), Rajagopalan (2003; 2004; 2005; 2006).

2.1 O professor de língua inglesa e o ensino crítico de línguas

Ao contemplarmos o cenário das pesquisas nas áreas de Educação e da Linguística Aplicada na última década, observamos que tais pesquisas têm se ocupado de dissertar sobre professores como profissionais reflexivos, que devem assumir posições críticas em relação ao seu fazer no ensino e aprendizagem de línguas. Esses professores devem, também, se tornar pesquisadores de suas próprias práticas, para que assim possam não só estar conscientes de seu papel e de suas competências, mas também de serem reflexivos sobre seu próprio trabalho dentro de suas salas de aula, para que possam educar cidadãos para viver em sociedade. Exemplos de trabalhos nessas áreas, alguns já citados na Introdução desta tese, são complementados com trabalhos de pesquisadores como Stella & Tavares (2012); Santos e Ifa (2013).

No trabalho do educador Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do oprimido* (2002), tem-se as raízes da teoria crítica social e ensino crítico, o que de acordo com este estudioso, empodera esses profissionais para serem educadores revolucionários, que pensem sobre suas práticas, uma prática docente crítica, “implicante do pensar certo”, a qual envolva os movimentos dinâmico e dialético entre o agir e o pensar sobre o agir (FREIRE, p. 17, versão eletrônica, 2002).

Portanto, os estudos de Freire relacionados ao ensino crítico têm a preocupação de contribuir com um modelo teórico que possibilite dar voz, empoderar, o que proporciona aos professores que sempre colocam a reflexão em prática, alcançar uma pedagogia que possa torná-los profissionais críticos.

Dentre os estudiosos que têm se preocupado com a política de abordagem crítica da LA, Pennycook (2006, p. 67) a considera como “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”. E, distingue pelo menos quatro significados do termo *crítico*:

crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora.

Para Pennycook (op.cit.), esses trabalhos críticos são encontrados em várias ciências como, a linguística aplicada, a análise do discurso crítica, o letramento crítico, a pedagogia crítica e outras, e vê a LAC como uma forma de fazer ciência sempre problematizadora.

Uma discussão nacional tem sido feita atualmente pela Universidade de São Paulo, em parceria com outras universidades públicas brasileiras, através do “Projeto de formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola”, (USP, 2009), coordenado pelos professores Menezes de Souza e Monte Mór.

Muitos desses debates tiveram início com o estabelecimento dos PCN (1998), o qual foi baseado na pedagogia crítica. E de acordo com esse documento a aprendizagem do inglês pode ser significativa somente se contribuir para o espírito crítico: “A aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais,(...) pode colaborar na formação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e grupos sociais” (PCN, 1998, p.40).

Apesar do fato do conceito da pedagogia crítica estar subjacente a esse documento, devemos lembrar que o mesmo foi idealizado por estudiosos da academia e em seguida entregue aos professores do ensino fundamental e médio, como um manual pronto. Assim, levanta-se a questão de pesquisa: a proposta de intervenção

junto aos professores de inglês de Arapiraca, através do curso de formação, possibilitou-lhes oportunidades de uma reflexão mais crítica de sua prática em sala de aula de língua inglesa?

2.2 O professor de língua inglesa e sua formação continuada

Pensar a formação de professores de línguas com tal perfil requer considerar a construção do conhecimento em parceria com outros profissionais, como professores pesquisadores e estudiosos das universidades, os quais possam contribuir com seu expertise, a fim de mediar o desenvolvimento da prática reflexiva e do ensino crítico de LE, junto aos professores da educação básica, o que já tem sido feito pelos estudiosos citados anteriormente, e o que também pretendemos nessa pesquisa.

Perrenoud (2002, p.48) enumera dez motivos pelos quais os professores precisam ser formados a fim de refletir sobre suas práticas. Como não há uma hierarquia para segui-los, e por ser o ensinar uma prática complexa, o sociólogo nos ensina que a reflexão sobre a prática “pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício do cotidiano da profissão.” (op. cit. p.13). Para Perrenoud, há a necessidade de uma reflexão sobre a prática por todos os profissionais, uma vez que precisamos lidar com variadas situações diariamente.

O que é corroborado por Bartlett (1990, p. 203), quando nos diz que

As ações de um professor são influenciadas pelas intenções nas condições sociais e pelas crenças e cadeias de raciocínio que acontecem antes e após a ocorrência da ação. O importante nisso tudo é, que se queremos melhorar nosso ensino, através da investigação reflexiva, temos que aceitar que isso não envolve a modificação de comportamento por orientação e exigências impostas externamente, mas requer deliberação e análise de nossas ideias sobre o ensino como uma forma de ação, baseados nas modificações em nossa compreensão sobre o processo de ensino.

A formação continuada proposta para os professores de inglês da educação básica do município de Arapiraca foi uma das formas de intervenção pensadas pela

universidade estadual local, com a finalidade de levar aos colegas professores o (re)conhecimento de teorias metodológicas de pesquisa qualitativa, a exemplo dos estudos de André (2008; 2011), Ludke (2001; 2011; 2009), Bortoni-Ricardo (2008) etc, bem como de questões problematizadoras sobre ensino e aprendizagem de línguas, a partir de leituras teóricas e discussões sobre pesquisas na sala de aula de LE, como Souza, J.P. et al. (2007), Gil & Abrahão (2008) etc.

Para compartilhar com os colegas professores de inglês da educação básica as novas teorias e metodologias de ensino e de pesquisa desejáveis e que se propõem a ajudar a alcançar resultados educacionais de ensino de línguas estrangeiras de melhor qualidade, a FC, através da intervenção na questão problematizadora, sugeriu aos professores participantes a utilização da pesquisa-ação em suas próprias salas de aula, o que poderia provocar questionamentos, através das reflexões sugeridas pelo curso de FC e, conseqüentemente, o pensar crítico, através da pesquisa.

O curso de FC proposto pelo Paprof⁴, aos professores de inglês de Arapiraca, corrobora com o que as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 2009, p. 128-134) sugerem, ao falar sobre a administração da própria formação contínua do professor de Línguas Estrangeiras:

A profissionalização do ofício do professor, bem como sua formação contínua, requerem parceiros: as universidades, os sindicatos, as instituições educacionais onde os professores trabalham, as empresas, a esfera governamental, além dos centros independentes de formação e as associações profissionais docentes.

Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental de língua estrangeira (1998, p.109-10) sugerem uma perspectiva de uma formação de professores na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, para que esses profissionais, como agentes reflexivos e decisórios, possam ser levados a refletir sobre sua prática de forma sistemática.

⁴ Programa de apoio pedagógico aos professores de língua inglesa da rede pública do estado de Alagoas – Universidade Estadual de Alagoas – Campus I – Arapiraca.

É por esse motivo que os cursos de formação ou de formação continuada de professores de Língua Estrangeira têm sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação. Estas têm seguido os princípios da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa e da autoetnografia ou de histórias de vida.

E isto não é uma utopia, é, ao contrário, a busca incessante de professores pesquisadores comprometidos com um ensino que se proponha a levar às nossas crianças, jovens e adultos uma educação também cada vez mais engajada, conectada, intelectualizada e globalizada que se apresenta na sociedade atual, não só nacional como internacional também.

2.3 A interação em sala de aula de LE: o discurso do professor de língua inglesa

O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LE é, sem dúvida, o de garantir que haja as condições necessárias para que se atinja o objetivo desejado no contexto: escola – aprendiz – professor – situação de aprendizagem de línguas, que é o de tentar preencher as expectativas dos estudantes de aprender a usar a LE, entendendo-a e comunicando-se nela, em prováveis situações reais de interação social, tanto dentro dela quanto fora da sala de aula (LIMA, 2007, p.29).

Há professores de inglês como língua estrangeira, em escolas de ensino fundamental, que têm dificuldades em utilizar uma abordagem de ensino mais comunicativa⁵ em sala de aula, especialmente com grupos de pré-adolescentes inseridos num ambiente de ensino tradicional de línguas, em que as classes são superlotadas, as cadeiras e carteiras expostas em forma de fileiras, prejudicando a interação entre alunos e professor.

Esses pré-adolescentes são levados, na maioria das vezes, a compor frases gramaticalmente corretas e decorar listas de palavras sem, no entanto, aprender a empregar essas formas de língua e esse vocabulário num contexto específico, de forma que se dê a interação e a comunicação.

⁵ Tipo de abordagem em que deve haver a interação dos alunos através de trabalhos em pares ou grupos, e na qual, o papel do professor é o de ser o facilitador, não mais a figura daquele que possui todo o conhecimento; e, leva em consideração que a informação a qual os aprendizes estão expostos deve ser significativa para eles, de forma que haja o aprendizado.

A abordagem sócio-interacionista, opondo-se à tradicional, concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva.

Vigotsky (1998), defensor da abordagem sócio-interacionista, que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza com a interação com o outro, ensina-nos que ela acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva, e que deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Para Vigotsky, existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento, porque não é em qualquer etapa da vida que um indivíduo pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas.

Partindo desses dois níveis, ele define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o conhecimento real e o potencial; nela estão as funções psicológicas ainda não consolidadas.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotsky, 1998, p.112).

O processo de desenvolvimento cognitivo estaria centrado na possibilidade de o sujeito ser, constantemente, colocado em situações problema que provoquem a construção de conhecimentos e conceitos, a partir da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, o sujeito necessita usar os conhecimentos já consolidados, desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, num processo de interação, para só então, serem consolidadas como um conhecimento novo.

Torna-se então indiscutível a importância do papel da interação em sala de aula de LE, com a colaboração do professor, ao oferecer oportunidades reais de interação na língua inglesa, as quais sejam significativas para seus alunos e promovam também a aprendizagem.

Para Brown (2001, p.159-60), a promoção da interação na sala de aula de LE pode trazer benefícios ao ambiente de aprendizagem, a exemplo do dinamismo e da motivação intrínseca: “ao se envolver no processo de interação, o aluno desenvolve um sistema de auto-recompensa, motivado por sua própria competência para utilizar a língua”.

Apesar de o autor informar que interação é uma palavra “muito importante para o professor de línguas” (op. cit., p.164), salientamos que deve haver a reciprocidade tanto em relação ao professor com seus alunos, como em relação aos alunos com seu professor, sem que aconteça somente por parte do professor. E sugere Brown (op. cit., p. 177) o trabalho em grupo, numa multiplicidade de técnicas em que dois ou mais aprendizes executem tarefas que envolvam colaboração e iniciativa.

Língua é uma atividade social que não pode ser estudada, e nem pesquisada, apartada de seu contexto social e histórico (TAVARES, 2001) e, de acordo com o filósofo russo da linguagem Bakhtin (2004), há a importância da fala, da enunciação, o valor da natureza social da fala, que está sempre ligada às condições sociais de interação.

Neste trabalho, vemos língua de maneira bakhtiniana ao considerá-la uma atividade social, que só existe onde houver possibilidade de interação social, um trabalho empreendido entre os falantes conjuntamente (BAKHTIN, 2004), que não pode ser estudada e nem pesquisada, apartada de seu contexto social e histórico (TAVARES, 2001).

De acordo com o filósofo russo, há a importância da fala, da enunciação, o valor da natureza social da fala, que está sempre ligada às condições sociais de interação. A língua, portanto, deixa de ser vista apenas como instrumento de comunicação e passa a ser estabelecida como atividade entre indivíduos de uma sociedade, como ato social cuja própria realidade é, permanentemente, constituída e/ou modificada por seus atores sociais e pelo contexto.

Outros estudiosos das interações entre os participantes do discurso – professor e aluno, tais como, Erickson (1985) e Cazden (1988), vêm mostrar os benefícios que a teoria da construção do conhecimento comum, pelos participantes do discurso, podem trazer para o ensino em geral.

Tentando compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto das salas de aulas das professoras participantes desta pesquisa, bem como suas abordagens de ensino, e de que maneira suas participações no curso de FC puderam levá-las a uma reflexão mais crítica de suas práticas, utilizaremos os estudos do discurso da interação da sala de aula de Cazden (1988), em que nos fala sobre as sequências tradicionais nos diálogos entre professores e alunos – I-R-A (iniciação – resposta - avaliação).

Nessas sequências há a pergunta do professor, a reação dos alunos através da resposta e, então, o professor fornece uma avaliação e que, segundo Cazden (op. cit., p. 30), esse tipo de padrão pode ser reconhecido como característico da “fala” de sala de aula, diferentemente de uma conversa espontânea, e exemplifica:

Conversa

What time is it, Sarah?
Half-past two.
Thanks.

Fala de sala de aula

What time is it, Sarah?
Half-past two.
Right.

Justifico o uso desses estudos pelo fato de diversos trabalhos publicados no campo do ensino em geral apresentarem relatos de práticas interacionais tradicionais, em que professores distribuem os turnos para os alunos, os quais pedem permissão para falar etc. (CAZDEN, 1988; COPE & KALANTIZ, 2008; MONTE MÓR, 2010 etc), caracterizando ainda hoje a cultura escolar em que se dá a assimetria nas interações entre professores e alunos, estes limitados a desempenhar os papéis que seus professores lhes permitem. Cazden (1988), em seus estudos sobre o discurso em sala de aula, fala em detalhes sobre a autoridade desse discurso na sala de aula – quem tem a autoridade em qualquer momento na sala de aula? De quem é o poder de falar?

Para Cazden (1988, p. 2-3), há ainda três funções predominantes no discurso da sala de aula. Primeiro, a linguagem do currículo, que comunica e informa, exercendo a

função proposicional no discurso pedagógico. No discurso pedagógico escolar, a linguagem transmite currículo e apesar dos avanços tecnológicos disponíveis na atualidade, a língua falada continua a ser o principal meio para dar instruções, monitorar e avaliar processos cognitivos.

Segundo, a função expressiva, que tem como ação a expressão da identidade e atitude de cada falante, porque a linguagem comunica controle; as salas de aula são “ambientes humanos lotados”, local no qual uma pessoa – o professor, se encarrega de prevenir e lidar com interrupções, assim como de encorajar e facilitar a melhora no processo de aprendizagem.

Terceiro, a função social por se assemelhar a sala de aula com ambientes que reúnem pessoas, por determinado período de tempo, a exemplo de restaurantes, boates e ônibus. O ambiente escolar é muitas vezes o primeiro em que os alunos devem se comunicar independentemente – sem a ajuda dos pais, e, publicamente, em que serão julgados sua competência e desempenho, tanto por seus professores quanto pelos colegas de classe.

Sabemos que há várias discussões no campo do ensino de LE que nos falam sobre outros aspectos da forma como os professores ensinam que contribuem para um ensino eficaz (BROWN, 2001; ALARCÃO, 2011) e mesmo assim ainda não temos um quadro total dessas formas. Isto é possível porque se pode ser um professor bem sucedido de várias formas, ou tendo-se atitudes firmes ou sendo cativante e usar afetividade para com os alunos. Porém, a capacidade e interesse de passar entusiasmo relacionado ao conteúdo ensinado é muito discutido e apoiado no meio educacional, contando também com a paciência e o senso de humor. Assim, o ensino de LE precisa ser mediado entre a língua e o aprendiz dentro do contexto da sala de aula.

Procurou, levando em conta as características acima descritas analisar nos discursos das três professoras nas interações de sala de aula, a possibilidade (ou não) de desvio do modelo tradicional de ensino de LE, bem como a possibilidade de uma reflexão crítica dessas profissionais sobre suas práticas, a partir da fundamentação teórica apresentada e das discussões feitas no curso de FC no qual participaram, uma vez que de acordo com Cazden (op. cit., p.167), a assimetria na relação de poder entre professor e aluno não é absoluta, mas construída e percebida no processo de

comunicação podendo variar, a depender da visão do professor quanto ao seu papel, sua autoridade, e de sua seriedade e percepção sobre o papel do aluno, assim como a percepção destes sobre o professor, bem como sobre seu próprio papel na interação.

Segundo Alarcão (2011, p. 25), a escola é “um setor da sociedade; é por ela influenciada, e por sua vez influencia-a.” Para termos atores críticos no contexto da educação de ensino de LE precisamos ter a competência de escutar, observar, pensar, e manter com esse contexto momentos de interação e compreensão que possam favorecer e melhorar os processos educacionais.

Metodologia da Pesquisa

Retomando nossos objetivos, nosso foco de pesquisa é o curso de formação continuada, realizado sob a perspectiva da pesquisa-ação. Mais especificamente, investigamos o desenvolvimento do discurso crítico e reflexivo de três professoras de inglês participantes do curso em suas salas de aula, e suas contribuições e limites para a elaboração de saberes profissionais a partir do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Detalhamos o contexto dos acontecimentos: os participantes e suas realidades escolares, o curso planejado e o concretizado, os instrumentos e procedimentos de registro e coleta de dados. Concluo o capítulo, relatando os procedimentos de interpretação de dados.

3.1. A metodologia

Afirmo, no começo deste trabalho, que há professores de língua inglesa nas escolas públicas do município de Arapiraca que sentem dificuldades no domínio do inglês, bem como, em versar sobre a abordagem de ensino de línguas que utilizam em suas salas de aula, e, ainda, parte desses professores têm, também, dificuldade em (re)conhecerem e adotarem uma concepção de língua (LIMA, 2009).

Esses profissionais professores parecem não perceber a importância de se envolver em pesquisas em suas próprias salas de aula, para que se tornem, além de conhecedores da teoria, pesquisadores dentro de suas próprias salas de aula e conhecedores das suas práticas de ensino, o que poderá levá-los a ser profissionais mais críticos e reflexivos e a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da língua inglesa.

Como forma de comprometimento e reflexão sobre o que acontece, de fato, com a formação continuada de professores de língua inglesa e com suas salas de aula, como um todo, e com a experiência de mais de vinte anos como professora de inglês e como formadora de professores de língua inglesa pré-serviço e em serviço, foi

considerada como forma mais lógica de efetivar a presente pesquisa, a utilização da pesquisa-ação, através de suas contribuições.

Diversos termos têm sido usados na literatura específica para se referir à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática, como “pesquisa-ação”, “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa”, e “práxis emancipatória”; alguns tipos de pesquisa-ação têm se destacado nas pesquisas em educação, (PIMENTA & FRANCO, 2008; ANDRÉ, 2008; THIOLENT, 2005; PEREIRA & ZEICHNER, 2008) e no ensino de línguas (BURNS, 1999; 2010; ZOZZOLI, 2006; STURM, 2008; GIMENEZ, 2008), nos últimos anos, por apresentarem características de estímulo às reflexões das práticas de ensino e trabalho e, conseqüentemente, às análises dessas práticas, o que tem contribuído para uma maior perspectiva de investigação.

De acordo com Barbier (2007, p.60), o método da pesquisa-ação baseado em Lewin, “é o da espiral com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso”, conforme ilustra o quadro a seguir. E para Lewin (apud Pereira, 2008, p.12), a pesquisa-ação, por meio dessa espiral de círculos (Fig.1), cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento desta na prática.

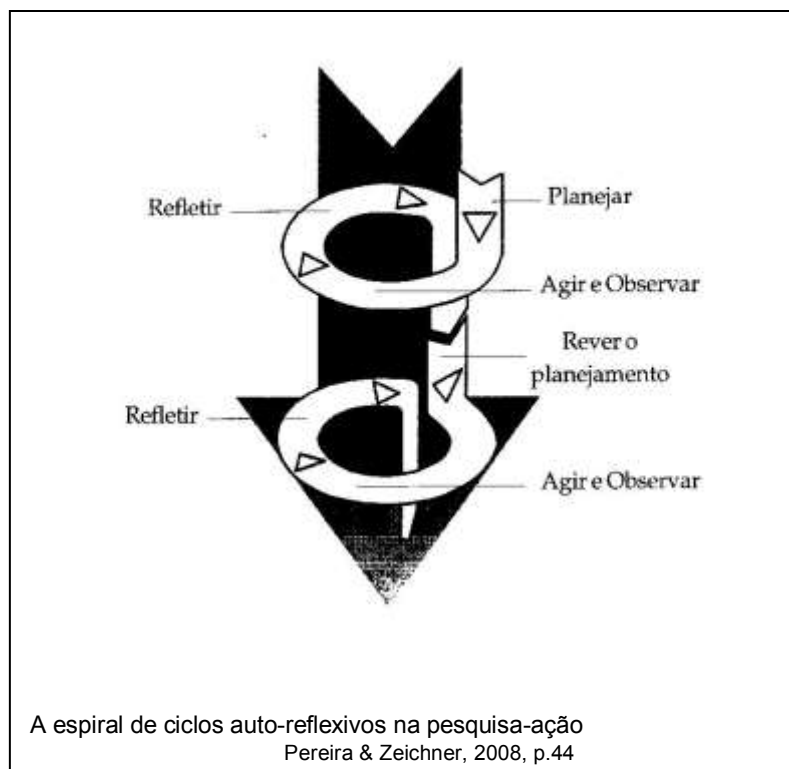


Figura 1: Espiral de círculos

Richards e Rodgers (1992, p. 4-5) definem a pesquisa-ação como:

1. pesquisa que tem como primeiro objetivo encontrar meios de solucionar problemas, trazendo mudança social ou ação prática, em comparação com a pesquisa que busca descobrir princípios científicos ou desenvolver leis e teorias gerais.
2. (no campo da educação) pesquisa iniciada na sala de aula, pelo professor, que procura aumentar sua compreensão do processo ensino-aprendizagem e produzir melhorias nas práticas de sala de aula.

Há duas características importantes nesse tipo de pesquisa: seu objetivo primordial é encontrar formas de solucionar problemas; e, no campo da educação, ajudar o professor a produzir melhorias na sua prática de sala de aula.

Conforme Moita Lopes (op. cit., 1996, p. 89), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que pode ser entendida de duas formas:

a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

E esse estudioso caracteriza essa pesquisa como:

(...) um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática. (p.185)

Moita Lopes (1996) acredita que será esta a forma de pesquisa mais utilizada por professores de línguas, o que lhes possibilitará a apresentação de seus resultados em congressos e foros de discussão, gerando teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Sugere, esse pesquisador, um “roteiro para a pesquisa-ação” (1996, p. 187):

1. Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;
2. Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;
3. Negociação da questão a ser investigada;
4. Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
5. Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
6. Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidências para teorização;
7. Relatórios da pesquisa: apresentação em seminários/congressos;
8. Negociações de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa três acima).

O roteiro elaborado por Moita Lopes, acima mencionado, é de relevante importância na execução de uma pesquisa, por orientar e fundamentar os passos a serem seguidos durante o tempo de sua implementação.

Nunan (1990, p. 63) cita Kemmis e McTaggart (1982)⁶ que dizem que a pesquisa-ação “está experimentando idéias na prática como meio de melhoria e como meio de aumentar o conhecimento sobre currículo, ensino e aprendizagem.” Van Lier

⁶ Todas as citações de caráter teórico, referentes a textos originalmente em língua estrangeira, serão traduzidas pela autora deste trabalho.

(1988, p.67) nos diz, baseado em Cohen e Manion (1985, p.174), que a pesquisa-ação é “uma intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame apurado dos efeitos dessa intervenção”.

Há alguns críticos da pesquisa-ação que dizem que essa orientação de pesquisa seria ilógica, sem estrutura de raciocínio, sem hipóteses, inferências, e que se basearia em sentimento ou vivência. Thiollent (2005, p. 28) contesta tais críticas ao enfatizar que “não há pesquisa sem raciocínio. Quando não queremos pensar, raciocinar, conhecer algo sobre o mundo circundante, é melhor não pretendermos pesquisar”.

Para Barbier (2007, p.60), o rigor dessa metodologia de pesquisa “repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação”.

Carr e Kemmis (1986) defendem uma pesquisa-ação libertadora e crítica em que os docentes possam participar diretamente dos problemas deles mesmos, levando-os a criticar as condições dentro das quais realizam suas práticas, pesquisando por si mesmos nos locais de sua atuação. Para isso a nova pesquisa-ação deve preencher as seguintes cinco exigências (BARBIER, 2007, p.58-9):

- 1) deve rejeitar as noções de positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade;
- 2) deve empregar as categorias interpretativistas dos docentes e dos demais participantes do processo educativo;
- 3) deve encontrar os meios de distinguir as ideias e as interpretações deformadas pelo ideologia, avaliando o desvio em relação às que não o são, e perguntar como a distorção pode ser superada;
- 4) deve-se empenhar-se para identificar o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança racional e propor interpretações teóricas de situações (“*theoretical accounts*”), permitindo assim aos docentes e a qualquer outro participante tomarem consciência do que pode ajudar, a fim de superar os bloqueios;
- 5) está fundada na assunção do fato de que se trata de um conhecimento prático, isto é, de que a questão da verdade será nitidamente separada da sua relação com a prática.

Seguindo essas exigências, a pesquisa-ação apresenta-se como uma opção pertinente à melhoria da formação de professores de LE autônomos e reflexivos e pode ser definida, no contexto educacional, como uma pesquisa etnográfica de cunho social, a qual fornecerá aos profissionais professores a capacidade de investigarem seu próprio ambiente de ensino e aprendizagem, refletindo sobre suas práticas, melhorando-as e, o mais importante, como uma pesquisa que levará os professores a

serem reconhecidos como os agentes principais na tentativa de intervir na resolução dos problemas, e os mais capazes de interpretar os dados.

Assim, a pesquisa-ação, como metodologia de pesquisa, poderá ajudar a formalizar e melhorar uma prática de ensino, salientada em experiências com as quais os professores de língua inglesa poderão aprender a partir das reflexões e conhecimentos que serão essenciais na melhoria dessa prática, bem como de habilidades educacionais desses professores.

Dentre todos os aspectos da pesquisa-ação, descritos pelos diversos pesquisadores citados neste capítulo, com o seu alcance bem maior, com possibilidades, dificuldades e abrangências diversas, esta pesquisa ateve-se a ser pontual, privilegiando a reflexão, o agir e observar e novamente refletir sobre o agir, que prefiro chamar de pesquisa-ação, pelo fato desse tipo de metodologia envolver diversas formas e possibilidades de percursos investigativos e por apresentar esse desafio, o de apresentar às professoras participantes desta pesquisa a importância do agir e que a pesquisa não está longe da ação social, do intervir aqui e agora, e, ainda, por ser esse público específico – professores de inglês do ensino público de Arapiraca, um público o qual não tinha conhecimento ainda desse tipo de pesquisa, nem tão pouco tinha a prática da pesquisa em suas salas de aula.

A análise deste trabalho apresenta um outro aspecto de pesquisa que se aproxima de um estudo de caso. André (2008, p. 51-2), ao sintetizar as ideias de vários autores sobre essa metodologia, nos diz que ela deve ser usada:

(1) quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Há um caso bem definido e singular nesta pesquisa. Houve um curso de formação continuada, tutorado, no qual o grupo formado por professores de língua inglesa e pela professora formadora se envolve numa pesquisa-ação. O estudo de caso

configura-se também por estar limitado à investigação de três professoras participantes, cujo foco é o conhecimento de seus casos em particular, mas com a perspectiva de que elas podem representar um grupo – professores de inglês da escola pública de ensino fundamental local, o que se configura como singular.

A particularidade conferida à situação estudada configura-se por ter sido o curso de formação continuada criado e desenvolvido por uma professora da educação básica do ensino fundamental e do ensino superior de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública local. Mesmo como doutoranda, as ações como formadora são características de uma profissional imersa nas realidades escolares de nível básico e de nível superior.

Todo esse processo teve a intencionalidade de, através do estudo das possibilidades práticas desta forma de investigação, intervir através da FC oferecida aos professores de inglês e incentivá-los a compreender melhor sua prática docente através da reflexão das suas próprias ações, permitindo-lhes perceberem-se os protagonistas de sua formação pessoal e profissional, além de dar início a um ciclo de manutenção da parceria universidade estadual e escola básica do interior, de forma mais facilitadora, no que diz respeito à produção de pesquisa.

3.2. O contexto de pesquisa

Como contexto de pesquisa foi elaborado e desenvolvido o Curso de Formação Continuada para Professores de Inglês, junto ao Programa de Apoio Pedagógico aos Professores de Língua Inglesa – Paprof, de uma universidade estadual alagoana, o qual tem como principal objetivo promover uma maior articulação entre a Universidade e os ensinos fundamental e médio, aproximando a comunidade acadêmica das escolas da rede pública do interior do estado de Alagoas. O mesmo serviu de espaço de formação continuada em que os docentes de língua inglesa puderam se atualizar e (re)conhecer suas abordagens de ensino, a fim de refletir sobre suas práticas em sala de aula.

3.2.1. A Formação Continuada para Professores de Inglês da escola pública de Arapiraca

Essa formação, proposta e desenvolvida por mim, procurou pautar-se em recentes estudos teóricos e metodológicos das áreas de ciências sociais e da Linguística Aplicada, e incluiu, entre outros textos, a discussão dos documentos oficiais (PCN de LE, 1998, 1999, 2001; OCEM de LE, 2006) e leituras sobre pesquisa (ANDRÉ, M.E.D.A. 2008; BORTONI-RICARDO, S.M. 2008) e pesquisa-ação (BURNS, A. 2009; SOUZA, J.P. et al (Org.). 2007), com a apresentação de textos que exemplificavam esse tipo de pesquisa em sala de aula de língua inglesa.

Os objetivos e os conteúdos discutidos nos módulos do curso de formação oferecido aos professores de língua inglesa são apresentados nos Quadros com seus respectivos detalhes, bem como as referências bibliográficas utilizadas durante o curso (Anexo 1).

Objetivos do Curso de Formação Continuada para Professores de Inglês	
Geral	Colaborar com a sociedade promovendo a melhoria do ensino e aprendizagem de língua inglesa na rede municipal de educação de Arapiraca por meio de um curso de formação continuada que permita ao professor desenvolver seus conhecimentos sobre a metodologia da pesquisa-ação e a sua implementação em sua própria sala de aula.
Específicos	<p>Formar professores pesquisadores, com a perspectiva de uso da pesquisa-ação, para que se sintam encorajados a compartilhar problemas comuns entre eles e trabalhar colaborativamente, formando um grupo de pesquisadores que poderão ajudar a transformar políticas e práticas dentro de suas instituições, as quais podem modificá-las em todo seu contexto.</p> <p>Trabalhar sob uma perspectiva reflexiva sobre sua prática, com a observação sistemática dos vários acontecimentos em sua própria sala de aula e ambiente de trabalho, formulação de teorias próprias de ensino com a perspectiva de disseminação desses conhecimentos entre outros professores de inglês e ainda com a publicação dessas experiências em congressos e seminários.</p>

Quadro 1. Objetivos Geral e Específicos do Curso de Formação Continuada para Professores de Inglês

Módulo 1 – A reflexão da necessidade e objetivos do ensino de inglês na escola pública.	
Objetivo Geral	Entender sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, refletindo sobre esse processo e os contextos de atuação do professor de língua inglesa da escola pública de Arapiraca.
Objetivo Específico	Proporcionar aos participantes, através dos Parâmetros Curriculares (1998), momentos de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês e de seu papel no contexto educacional.
Objetivo Específico	Os professores participantes deverão ser capazes, a partir dos estudos dos parâmetros curriculares, de confrontar suas realidades quanto às questões propostas no documento, no que se refere ao papel da língua inglesa no contexto educacional brasileiro; às necessidades de aprendizagem dessa língua, bem como das habilidades comunicativas envolvidas no processo.
Conteúdo	Contextualização: os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil; os Novos Letramentos, o ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI.

Quadro 2. Nomes, objetivos e conteúdos do Módulo 1 do Curso de Formação Continuada para professores de inglês.

O primeiro módulo, apresentado no Quadro 2, página 47, – *A reflexão da necessidade e objetivos do ensino de inglês na escola pública* – foi contemplado em dois encontros (1º e 2º encontros). O objetivo foi a discussão teórica sobre os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares, 1998), a fim de que os professores pudessem expressar suas dúvidas, críticas e questionamentos, através da interação comigo e com os colegas, e com isso refletir sobre sua prática no contexto educacional de ensino de língua inglesa e o papel da escola pública no século XXI.

Módulo 2 – A reflexão da necessidade da pesquisa em sala de aula	
Objetivo Geral	Refletir sobre a própria prática com a perspectiva de mudança e de (re)construção dessa prática através da utilização da pesquisa-ação.
Objetivo Específico	Sensibilizar o professor para a reflexão e reformulação da prática em sala de aula de língua inglesa a partir da reflexão crítica e das discussões com seus pares.
Objetivo Específico	Refletir sobre os problemas encontrados no ensino de língua inglesa no contexto da sala de aula da escola pública em Arapiraca; sobre o ensino das habilidades de oralidade, escrita e compreensão de linguagem oral e leitura e sobre quais as dificuldades encontradas pelos professores de inglês nesse contexto.
Conteúdo	Contextualização: as teorias e estudos sobre pesquisa, a pesquisa-ação e suas contribuições na sala de aula de línguas.

Quadro 3. Nomes, objetivos e conteúdos do Módulo 2 do Curso de Formação Continuada para professores de inglês.

Contemplou-se no segundo módulo, apresentado no Quadro 3, página 47, – *A reflexão da necessidade da pesquisa em sala de aula* – através de leituras, à princípio,

de trechos do livro de Pedro Demo, *Pesquisa: princípio científico e educativo* (2011), no que se refere à pesquisa.

Sendo o objetivo específico desse módulo a reflexão sobre os problemas encontrados no ensino de língua inglesa no contexto das salas de aula do ensino fundamental público do município, com a contextualização das pesquisas e da pesquisa-ação e suas contribuições para que pudesse haver a utilização da pesquisa-ação por esses profissionais, as discussões permearam não só o primeiro encontro do mês de junho, mas todos os outros encontros com os professores.

Módulo 3 – A reflexão do uso social da linguagem	
Objetivo Geral	A partir da prática dos professores de língua inglesa, levá-los a reflexão do uso social da linguagem a fim de (re)construção dessa prática.
Objetivo Específico	Levar os professores a repensar sua prática de ensino de língua inglesa no contexto da escola pública em Arapiraca, atentando para uma concepção de linguagem sócio-interacionista.
Objetivo Específico	Refletir sobre as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto da sala de aula da escola pública de Arapiraca, e sobre quais as concepções de linguagem são utilizadas nesse contexto.
Conteúdo	Ensino e aprendizagem de inglês dentro do contexto da escola pública; a visão sócio-interacionista da linguagem; a (re)construção da prática.

Quadro 4. Nomes, objetivos e conteúdos do Módulo 3 do Curso de Formação Continuada para professores de inglês.

O terceiro módulo, Quadro 4, página 48, – *A reflexão do uso social da linguagem* – contemplou, através da leitura de texto da pesquisadora Weedwood (2004), reflexões e discussões sobre o filósofo russo Bakhtin e as concepções de língua, com as quais os professores pudessem repensar suas práticas e (re)construí-las. A reflexão sobre o uso social da linguagem deu-se nos dois encontros do mês de setembro de 2012.

Os passos descritos no curso de formação continuada oferecido aos professores de inglês tiveram o propósito de compartilhar com os professores de inglês da educação básica o papel da universidade, através da oferta de formação continuada, via extensão universitária; levá-los a conscientizarem-se de seus valores e crenças e iniciar ou continuar seu desenvolvimento profissional; e, refletir sobre o processo ininterrupto de questionar, de enfrentar desafios e de tentar mudar sua prática, adaptando-a às mudanças quase instantâneas que se apresentam no momento

educacional brasileiro, especificamente na área de educação de línguas estrangeiras e em nossas salas de aula.

Quanto aos princípios do curso de formação continuada, baseamo-nos em Lima (2008, p. 102), pois o mesmo deve ser prático e relevante, a fim de que os professores possam avaliar, refletir e continuar seu desenvolvimento profissional explorando seu próprio ensino e (re)avaliando suas práticas.

Dessa forma, os professores participantes poderiam sentir-se mais confiáveis como professores de língua estrangeira e poderiam demonstrar maior interesse no programa do curso oferecido pela universidade. Preparei-me para qualquer resposta ou pergunta inesperada que os professores pudessem apresentar.

A minha intervenção às aulas assistidas das professoras voluntárias deu-se à medida que isso era solicitado pelas mesmas. Deve-se lembrar que não há respostas certas ou erradas, mas escolhas e alternativas.

As análises interpretativas serão apresentadas nos capítulos seguintes. Analisarei, principalmente, a discussão e a interação com as três professoras, tomando como base as questões da educação de línguas estrangeiras, através dos dados coletados e de suas percepções sobre o processo da tentativa de implementação da pesquisa-ação em suas próprias salas de aula de forma orientada; e, em seguida, analisarei a interferência de fatores contextuais na concretização do início da prática da pesquisa em sala de aula de língua inglesa.

3.2.2. Os participantes

Os participantes desta pesquisa foram a professora formadora pesquisadora, nomeada Rosângela, e os professores em formação continuada das escolas públicas do município de Arapiraca e regiões circunvizinhas, os quais serão caracterizados nas subseções seguintes.

3.2.2.1. A professora formadora pesquisadora

Os caminhos percorridos nesta pesquisa têm sido aqueles de uma professora de língua inglesa, com experiência de mais de vinte anos no ensino de inglês a alunos das mais variadas idades, desde cursos livres de idiomas até o ensino público fundamental, médio e superior.

A percepção do valor de uma pesquisa acadêmica deu-se a partir do trabalho como coordenadora de inglês em centro de línguas em Maceió, e dos estudos no curso de Letras (Português/Inglês) cursado em uma universidade federal. A teoria literária do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para a comunicação fez com que o interesse em pesquisar aumentasse e como amante dos estudos, decidi então, matricular-me num curso de Especialização em Psicopedagogia, na cidade onde resido, a fim de adquirir mais conhecimentos e poder pesquisar e desenvolver estudos que pudessem ajudar a descobrir mais sobre as formas de aprendizagem, e com isso, aperfeiçoar minha metodologia de ensino da língua inglesa.

Não satisfeita, ingressei no mestrado (2005-2007) em ensino de inglês, oferecido pela universidade federal local, no qual investiguei respostas e instrumentos, no campo específico de ensino de língua inglesa, em uma sala de aula de adolescentes, do Ensino Médio, através da introdução de materiais de ensino usados com uma abordagem comunicativa, os quais enfatizaram o processo de comunicação de forma a ajudar os alunos a perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser usada como um meio real de comunicação.

As várias leituras feitas de Widdowson, Kramsch, Hymes, Swam e Prabhu me fizeram amadurecer, tanto pessoal como profissionalmente, deparei-me com a perspectiva de, através da extensão universitária, escrever um projeto de formação continuada para os professores da educação pública de Arapiraca, cujo objetivo foi o de incentivar os colegas professores a implementar a pesquisa em suas salas de aula, através do conhecimento da teoria da pesquisa-ação, para que pudessem tentar intervir nesse ambiente e solucionar problemas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, de modo cooperativo ou participativo, visando à melhoria da qualidade do ensino desta língua estrangeira (LE).

O projeto foi submetido, apreciado e aprovado pelo Ministério da Educação, permitindo-me realizar o sonho de conviver diretamente com os professores de inglês

da região, em formação e em serviço. E, como professora formadora pesquisadora, compreender ainda mais que com as mudanças ocorridas nas áreas da linguagem, comunicação, tecnologias e cultura e educação, precisamos reestudar os construtos teóricos-práticos apresentados por nossas escolas e universidades, no caso específico do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Segundo Monte Mór (2010, p. 582), as teorias sobre os novos letramentos e multiletramentos produzidas a partir dos conhecimentos revisitados e reconstruídos nas sociedades ditas digitais e globalizadas apresentam-se como possibilidades ou alternativas para a compreensão das mencionadas mudanças sociais, requisitando o aprofundamento sobre as questões inerentes aos resultados dessas: os efeitos da globalização, as influências da linguagem digital e das multimodalidades na comunicação, na construção de sentidos, na produção de conhecimentos, por exemplo, e a (re)avaliação de políticas educacionais que considerem essas mudanças.

3.2.2.2. Os professores em formação

Quando planejei esse curso de formação continuada, pressupus que o iniciaria no mês de março do ano letivo de 2012, no entanto, a Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca indicou um calendário para o início das aulas no mês seguinte, abril, uma vez que a rede havia passado por uma greve dos professores, no ano letivo anterior, 2011.

A coleta de dados teve início no mês de maio de 2012, mês subsequente ao que havia começado o curso de formação. Os professores participantes da turma, grupo de doze professores, tinham em média de três a quinze anos de experiência de ensino da língua inglesa, tanto em escola pública como em escolas particulares de ensino básico (Anexo 2). Os encontros com o grupo de professores, à princípio, estavam planejados para acontecer aos sábados, pela manhã, a cada quinze dias, de abril a dezembro de 2012, totalizando 40 horas.

No entanto, ao longo do curso, alguns desses professores não puderam mais participar da formação continuada proposta e declararam não poderem pelo fato de falta de tempo, por estarem trabalhando na rede privada, aos sábados pela manhã,

para complementarem a renda familiar ou por estarem repondo aulas aos sábados, por motivo de greve ocorrida no ano letivo; ou, ainda, por estarem em encontros pedagógicos em suas escolas, aos sábados pela manhã, ou cursando uma especialização aos sábados. O que já havia sido informado pela coordenadora de ensino de inglês do município, no primeiro contato com os professores de inglês, durante reunião convocada pela mesma, na qual participei, em abril de 2012, no Centro de Formação de Professores do município.

No encontro de 14 de maio, apenas doze professores compareceram e nos encontros seguintes, tivemos a presença de uma professora efetiva da rede estadual, bem como a presença de um professor substituto da rede estadual de ensino, por terem sido meus alunos de graduação na Universidade.

Dentre estes doze professores, nove são licenciados em Letras Português/Inglês e três são licenciados em Letras Inglês, com experiência em sala de aula de língua inglesa que varia de dois a vinte anos. Dentre estes profissionais, oito são especialistas nas áreas de psicopedagogia, letras português-inglês ou gestão escolar; duas estavam, à época, especializando-se em Letras/Português/Inglês; uma outra é especialista em ensino de Inglês; e, apenas uma professora estava cursando à época pós-graduação em educação – área de linguagem, em nível de doutorado, em universidade no Paraguai. A faixa etária da maioria dos profissionais é de vinte e oito a trinta anos.

Apenas cinco professoras finalizaram o curso de formação continuada, dentre as quais três concordaram em terem suas aulas observadas durante o ano letivo de 2012, logo no segundo encontro, ocorrido no Centro de Formação de Professores do município de Arapiraca, local onde se deram os encontros com os professores cursistas.

O curso teve sua duração planejada inicialmente – de abril a dezembro de 2012, reduzida para novembro de 2012 por fatores que não puderam ser evitados, como problemas com recesso escolar, atividades nas escolas municipais, as quais requeriam a presença de todos os professores da educação básica, como o fato de haver o ensaio dos alunos para o desfile da emancipação política da cidade; antecipação de feriado estadual, o que fez com que os professores se organizassem em viagens durante o

final de semana em que haveria aula do curso; e, sessão de encontro esvaziada pela falta de professores.

3.3. As professoras e suas realidades escolares

Das cinco professoras de inglês que frequentaram as aulas do curso de formação oferecido, até o seu término, em novembro de 2012, limito-me a caracterizar (1) as três professoras voluntárias, as quais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 3) proposto, bem como (2), as suas realidades escolares.

A pesquisa foi realizada em escolas de ensino fundamental, pertencentes à rede pública municipal de Arapiraca-AL, sendo duas em bairros da zona urbana, Escola Municipal Monsenhor José Soares e Escola Djalma Matheus Santana; e uma na zona rural, na Vila São José, Escola Coronel Laury Capistrano. As três escolas são responsáveis pelo funcionamento do ensino fundamental (períodos da manhã e da tarde), bem como, do ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período da noite. Essas escolas foram escolhidas em virtude do voluntariado das três professoras, para a participação na pesquisa, bem como da compatibilidade de seus horários com os meus.

A Escola de Ensino fundamental Monsenhor José Soares (Anexo 4, no *flash drive*) situa-se na zona urbana de Arapiraca, Alagoas, e proporciona à população de Arapiraca e cidades circunvizinhas o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e adultos. Os aprendizes são em sua maioria de famílias de classe baixa. A instituição onde se deu a pesquisa possui em seu quadro 15 professores: 14 graduados e 01 mestre. Todos os professores dessa escola são efetivos. Há na escola uma coordenadora pedagógica que está presente na escola nos turnos da manhã e da tarde; e uma coordenadora do projeto mais educação a qual, também, está presente na escola nos turnos da manhã e da tarde, há, ainda, uma professora supervisora. O Colégio funciona em turnos: matutino e vespertino, possuindo 260 alunos.

A Escola de Ensino fundamental Djalma Matheus Santana (Anexo 5, no *flash drive*), também situada em zona urbana do município de Arapiraca, proporciona à

população de Arapiraca e cidades circunvizinhas Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e adultos (1º e 2º segmentos). Os aprendizes são em sua maioria de famílias de classe baixa. A instituição possui 13 salas de aula; 01 laboratório de informática; e, sala de TV e vídeo adequadas ao uso. A instituição possui em seu quadro 89 professores: 56 graduados, 07 pós- graduados e 26 com magistério. Dentre estes professores estão: 03 em Licença prêmio; 04 em Licença saúde; 01 em processo de aposentadoria; 02 em Licença maternidade; 01 em Licença médica; e 06 têm carga horária de 20 horas completas em outras escolas. Há na escola cinco coordenadoras: duas trabalham em tempo integral; outras duas trabalham nos períodos matutino e vespertino, e a última trabalha no período noturno. A Escola funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno, possuindo 1.556 alunos.

A Escola de Ensino Fundamental Tenente Coronel Laury Capistrano da Silva (Anexo 6, no *flash drive*), situada na Vila São José – S/N, Zona Rural de Arapiraca, Alagoas, proporciona à população Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e adultos (1º e 2º segmentos). Os aprendizes são em sua maioria de famílias de classe baixa. A instituição possui em seu quadro 16 professores: 13 graduados, e 04 especialistas. A maioria dos professores dessa escola é efetiva. Há na escola uma coordenadora pedagógica. O Colégio funciona em três turnos: matutino e vespertino e noturno, possuindo 503 alunos.

Não houve problemas e dificuldades em conseguir encontrar as professoras para a coleta de dados; acredito ter sido, primeiramente, pelo fato de sermos todas professoras da escola pública, e, principalmente, por terem sido as três egressas da universidade onde leciono, no curso de letras-inglês, proporcionando, aos professores de língua inglesa das escolas públicas estaduais e municipais do município, cursos de extensão universitários, dos quais as mesmas têm sempre participado, com regular frequência.

As professoras, voluntárias e participantes desta pesquisa, formaram-se em um curso de licenciatura em Letras em uma Universidade pública estadual em 2008 e 2009, tendo, três anos de experiência no ensino de inglês em escola pública. Além da escola pública, uma das professoras, também lecionava em escolas particulares e de línguas da cidade, na ocasião da coleta dos dados. Quanto à formação das

professoras, ressalta-se a preocupação com sua própria formação continuada, uma vez que sempre participaram de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela secretaria municipal de educação de sua cidade, inclusive, duas delas, com mais de 80% de presença no curso de formação oferecido, objeto de estudo desta pesquisa.

O desenvolvimento deste trabalho deu-se graças à colaboração de três professoras de inglês participantes do curso de FC, que aceitaram participar deste estudo. Com a finalidade de preservar suas identidades, as professoras serão identificadas pelos nomes fictícios de Dulce, Florinda e Lindaura, as quais serão apresentadas em ordem alfabética. Conforme quadros 5 e 6.

Professora	licenciatura	Situação	Cursos
Dulce	universidade pública estadual (2010 ano de formação) Letras inglês	profa. efetiva carga horária 20h/sem. profa. monitora estadual com 28h/sem.	especialização inglês/português
Florinda	universidade pública estadual (2006 ano de formação) Letras português/inglês	profa. efetiva carga horária 20h/sem. profa. centro de línguas com 12h/sem.	especialização inglês I semestre Ceap cursos
Lindaura	universidade pública estadual (2009 ano de formação) Letras inglês	profa. efetiva carga horária 20h/sem. profa. Projovem Urbano com 20h/sem.	especialização inglês/português

Quadro 5: As professoras

Professora	carga horária	Escola	Local	período
Dulce	20h M/T 28h M/T	Laury Capistrano ensino fundamental e médio ensino fundamental e médio	zona rural	manhã e tarde
Florinda	20h M/T 12h M/T/N	Djalma Matheus ens. fundamental e médio centro de línguas	zona urbana	manhã, tarde e noite
Lindaura	20h M/T 20h N	Monsenhor José Soares ensino fundamental e EJA (bolsa gov.federal)	zona urbana	manhã, tarde e noite

Quadro 6: Realidades escolares

3.3.1. A professora Dulce

A professora, Dulce, com formação em Letras (Inglês), trabalha no serviço público municipal há três anos, possuindo uma carga horária de 20 horas semanais, na área do Ensino Fundamental lecionando língua inglesa na zona rural do município e, à época da pesquisa, lecionava também como professora monitora contratada por concurso público simplificado de prova e título, trabalhando, ainda, mais 28 horas como professora de língua inglesa na escola estadual de Arapiraca.

3.3.2. A professora Florinda

A professora Florinda, 28 anos, com formação em Letras, ingressou no serviço público municipal por meio de concurso público, regido pela Lei Orgânica Municipal, que contempla o profissional com plano de carreira e estabilidade. Para isso, o candidato deve ser formado e possuir diploma em Letras (Português-Inglês). Florinda trabalha há três anos no magistério público municipal e há 10 anos, no particular. Possui uma nomeação de 20 horas, em língua inglesa, na área do Ensino Fundamental. Além das 20 horas semanais na escola pública, a professora Florinda trabalha em um instituto de línguas local, ministrando mais 16 horas de aula de língua inglesa.

3.3.3. A professora Lindaura

A professora Lindaura, 43 anos, com formação em Letras (Inglês), trabalha no serviço público municipal há três anos e possui duas nomeações de 20 horas cada, na área de ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental. Antes de ser professora trabalhava como revendedora de cosméticos e produtos de beleza.

3.4. A coleta de dados

Os dados foram coletados através de uma triangulação de instrumentos, a fim de minimizar a subjetividade e garantir múltiplas perspectivas (ALLRIGHT & BAILEY, 1994, p.73) para resultados mais profundos ao problema de pesquisa levantado. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: 1) questionário de identificação dos professores participantes na formação continuada; 2) gravações em áudio e vídeo das aulas das três professoras, com transcrição de 54 aulas (19 parcial e 35 totalmente) e sessão de visionamento e leitura, pelas professoras, de algumas aulas gravadas e transcritas; 3) minhas notas de campo, ao assistir às aulas, e das três professoras participantes, para o registro das observações efetuadas durante as aulas assistidas e para informações adicionais.

DADOS	QUANTIDADE	MÓDULO
questionário	01	1
notas de campo das professoras	21 (Dulce) 13 (Florinda) 57 (Lindaura)	1/2/3
notas de campo da professora pesquisadora	82	1/2/3
leitura de aulas transcritas pelas professoras	06 (Dulce) 06 (Florinda) 06 (Lindaura)	1
sessão de visionamento	01 (Dulce) 01 (Florinda) 01 (Lindaura)	3

Quadro 07: Dados coletados

1) questionários de identificação dos professores participantes na formação continuada

O questionário foi elaborado e preenchido pelos professores (Anexo 7), a fim de levantar informações pessoais acerca de sua formação e experiência profissional.

2) gravações em áudio e vídeo das aulas das três professoras com transcrição de aulas (Anexo 8), algumas lidas pelas professoras; e, sessão de visionamento, pelas professoras, de algumas aulas gravadas.

a) Foram gravadas em áudio e vídeo 11 (onze – 04 em áudio e 07 em vídeo); 16 (dezesesseis – 03 em áudio e 13 em vídeo); e, 25 (vinte e cinco – 08 em áudio e 17 em

vídeo) aulas das professoras Dulce, Florinda e Lindaura, respectivamente, no ano de 2012, das turmas escolhidas pelas professoras entre maio de 2012 a janeiro de 2013. Houve 14 (catorze) encontros com os professores durante a Formação Continuada realizada de maio a novembro de 2012. Das aulas das professoras Dulce, Florinda e Lindaura foram gravadas, por mim, 15 (quinze) em áudio, de junho a agosto de 2012, com a utilização de um Iphone 3G; e, 37 (trinta e sete) aulas foram filmadas com a utilização de uma câmera SONY DCR– SR21, por mim, de agosto a dezembro de 2012.

b) Foram transcritas 10 (dez), 17 (dezesete), e, 11 (onze) aulas das professoras Dulce, Florinda e Lindaura, respectivamente, no ano de 2012, das turmas escolhidas pelas professoras de maio a dezembro de 2012. Dentre essas aulas há no capítulo 3, de análise dos dados, a apresentação de exemplo de aula da professora Dulce (Anexo 9), que trabalhou o seguinte conteúdo: *o verbo to have no presente simples, com ênfase na 3ª pessoa do singular*; exemplo de aula da professora Florinda (Anexo 10), com o seguinte conteúdo: *estudo de um poema e o spelling dos verbos regulares no passado simples que terminam com D/ED/IED*, respectivamente; e, da professora Lindaura (Anexo 11), com o conteúdo: *revisão, através de prova escrita, com exercício de escuta, do presente contínuo e seu spelling*.

Para a transcrição das aulas gravadas⁷ uma tabela foi estabelecida (Quadro 8), a fim de se analisar os dados e fazer uma transcrição que mostrasse as informações sem afetar a análise, pois, para Marcuschi (1991, p.09), “Não existe a *melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém.”

Edwards (1993, p. 10), também subsidia esse trabalho no que diz respeito aos princípios que subjazem o formato da transcrição, em que nos utilizamos do arranjo “vertical dos turnos dos falantes”, por ser um dos mais utilizados, bem como para tornar a leitura das transcrições mais fácil.

⁷ As transcrições seguem as convenções sugeridas por Marcuschi (1991); Edwards e Lampert (1993); e, Tavares (2001).

SINAL	OCORRÊNCIA
P	PROFESSOR
A	ALUNO NÃO IDENTIFICADO, INCLUSIVE O SEXO
Ax	ALUNA NÃO IDENTIFICADA
Ay	ALUNO NÃO IDENTIFICADO
As	VÁRIOS ALUNOS AO MESMO TEMPO ⁸
(xxx)	INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS OU SEGMENTOS
(...)	INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO PARCIAL OU ELIMINAÇÃO
(())	COMENTÁRIO DA TRANSCRITORA
/	INTERRUPÇÃO
“ ”	CITAÇÕES LITERAIS OU LEITURA DE TEXTOS
?	SINAL DE ENTONAÇÃO CORRESPONDENTE A PERGUNTA
@@@	RISOS
<@ @>	TRECHO FALADO COM RISOS
MAIÚSCULA	ENTONAÇÃO ENFÁTICA

Quadro 08: Normas para transcrição

A análise deu-se em todo o conjunto de aulas gravadas e transcritas, tanto em nível macro – as aulas em sua totalidade, como em nível micro – as aulas e seus enquadres interacionais. Em todas as transcrições das aulas analisadas, o uso da língua inglesa é grifado de forma a destacar cada língua utilizada em determinadas situações.

c) As sessões de visionamento, com posterior discussão com as professoras, deram-se no meio do acompanhamento, das três professoras, uma vez que considerei

^{8 8} A fala de cada aluno identificado é indicada pelas iniciais dos seus respectivos nomes: por exemplo, Al, Po, Mn etc.

que as mesmas já estariam, nessa época, mais descontraídas durante as filmagens de suas aulas.

3) diário de campo para o registro das observações efetuadas durante as aulas assistidas.

Notas de campo foram mantidas por mim, durante a observação de cada aula, a fim de ajudar nas interpretações dos momentos de interação nas salas de aulas das professoras participantes. Houve também notas de campo registradas pelas três professoras participantes da pesquisa: durante o ano de 2012, cada uma das professoras manteve um caderno, no qual faziam anotações dos acontecimentos e de suas impressões e reflexões sobre suas próprias metodologias de ensino e interações com os alunos; anotações com as quais podiam refletir sobre suas práticas de ensino de inglês, podiam tecer comentários comigo sobre as mesmas, podiam receber de mim um *feedback* sobre essas práticas e podiam, ainda, aceitar ou não esse *feedback* dado.

A professora Florinda fazia suas anotações em seu diário ora em língua materna ora em língua inglesa; os excertos em inglês utilizados nas análises deste trabalho, foram traduzidos obedecendo à norma culta da língua portuguesa, desconsiderando a escrita em inglês da professora. Convém salientar que, em relação à escrita em língua inglesa da professora Florinda, a experiência mostra que acima de um certo nível básico, há pouca correlação entre a proficiência na língua e a eficácia no ensino.

Foram transcritas partes dos diários de campo das professoras Dulce (Anexos 12-17, respectivamente); Florinda (Anexos 18-22, respectivamente); e, Lindaura (Anexos 23-27, respectivamente) a fim de comporem o capítulo seguinte, de análise de dados, por apresentarem reflexões sobre questões apresentadas nos diversos momentos da FC em seus módulos de apresentação.

Essas transcrições tornaram-se importantes para meu trabalho, pois continham o discurso das docentes, já modificado pelas informações que obtiveram durante a FC, revelando as transformações em suas práticas pedagógicas.

Durante os três anos em que houve o desenvolvimento da pesquisa, houve o registro de muitos dados para a análise, os quais relaciono abaixo:

a) Dados coletados no ano de 2012 – gravações em áudio e vídeo de dez; doze; e, de vinte e quatro aulas das professoras Dulce, Florinda e Lindaura, respectivamente. Houve duas gravações em áudio de encontros com os professores durante a formação continuada; e, cinco encontros informais com as três professoras para discussões sobre sua leitura de transcrição de aulas e visionamento de algumas de suas aulas filmadas, dos quais, quatro encontros foram gravados em áudio. Diários de campo das professoras após assistirem a algumas de suas aulas. Questionários elaborados e preenchidos por professores inscritos no curso de formação continuada.

b) Dados coletados no ano de 2013 – gravação em áudio de um encontro com a professora Dulce, após o acompanhamento de sua turma, registrando seu depoimento sobre o acompanhamento durante o ano letivo de 2012, por mim, em sua sala de aula.

3.5. Procedimentos de Interpretação de dados

Em análise preliminar dos dados coletados ao longo do ano de 2012, há a sugestão de que o processo de reflexão do professor em serviço, ao relacionar a sua formação à sua prática de sala de aula e ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE, vem acompanhado de dúvidas, incertezas e, muitas vezes, da ausência de conhecimento metodológico apropriado para tornar-se um pesquisador em sua prática docente.

Para a análise, segui os seguintes procedimentos:

a) As primeiras transcrições das aulas das três professoras foram vistas por completo, e anotações foram feitas referentes aos aspectos mais importantes no que diz respeito à metodologia de ensino de LE de cada uma e suas interações com os alunos, a fim de observar os fenômenos e as ações desenvolvidas na sala de aula e orientá-las para uma possível perspectiva de início de pesquisa.

b) Agrupei os dados, colocando juntas todas as respostas dadas pelas professoras participantes da pesquisa, no questionário aplicado.

- c) Reuni as transcrições feitas dos diálogos com os professores nos encontros durante a FC e dos encontros informais com as três professoras.

- d) Coloquei as transcrições das aulas das professoras observadas, separadas por professora participante.

- e) Li e reli os dados coletados, juntamente com a orientação da minha professora orientadora, a fim de selecionar os dados relevantes e estabelecer a utilização dessas informações em concordância com os instrumentos utilizados.

Baseada nos construtos norteadores da teoria apresentada no capítulo de fundamentação teórica, principalmente na teoria do discurso em sala de aula (CAZDEN, 1988), procurei analisar os aspectos contextuais que parecem confrontar a prática das professoras e parecem interrelacionar-se a sua abordagem de ensino e interação com os acontecimentos nesse contexto. Procurei identificar se houve mudanças na práxis das três professoras a partir da relação entre teoria e prática, (re)visitadas durante o curso de FC, as quais pudessem se concretizar em seus espaços de sala de aula.

Análise e discussão dos dados

Início este capítulo destinado à interpretação dos dados, apresentando, discutindo e analisando os dados coletados nesta pesquisa conforme os procedimentos metodológicos e os pressupostos teóricos discutidos no capítulo 1, com a perspectiva de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. *Que mudanças em seus discursos as professoras apresentam quando:*
 - a) *levam para sua prática docente as discussões e leituras teóricas do curso de FC.; e,*
 - b) *refletem sobre a prática docente que desenvolvem, após concluir o curso?*
2. *O que a prática das professoras revela em sala de aula de língua inglesa?*
3. *Qual a contribuição da prática reflexiva para a construção de discursos e práticas de ensino que melhor se adaptem às necessidades das pessoas em suas salas de aula de LE?*

Conforme mencionado anteriormente, o foco deste estudo era acompanhar as aulas de três professoras voluntárias, a fim de observar como se dá o processo de reflexão na rotina da sala de aula de um professor participante de um curso de formação continuada, o qual buscou compartilhar com os docentes discussões e teorias pertinentes ao ensino e aprendizagem de LE, levando-os a iniciar ou continuar seu desenvolvimento profissional, via momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, sobre o processo de questionar; encorajando-os a enfrentar desafios e (re)formular suas práticas, adaptando-as às mudanças que se apresentam na área de educação de LE.

A partir dos pressupostos teóricos discutidos, e com outros subjacentes a esses, apresentados em capítulos anteriores, foi que analisei três aulas gravadas e transcritas, sendo uma de cada professora participante, que compuseram o *corpus* do trabalho. Além desses dados, observei e analisei os diários de campo das professoras; suas falas durante a participação no curso de FC; as respostas dadas em seus questionários

de identificação e algumas perguntas que as mesmas faziam ao final das aulas assistidas por mim: momentos em que demonstravam inseguranças sobre suas abordagens de ensino, como se pedissem aprovação sobre suas práticas à época.

Analisei também, nesta pesquisa, conversas informais, as quais foram gravadas e transcritas. Nessas, discutimos sem nenhum roteiro questões pedagógicas, tais como o uso da língua materna na sala de aula de LE e a problemática da tradução de textos.

Com esses dados, observei como se deu a interação dos participantes, o discurso escolhido de acordo com o contexto, as abordagens de ensino das professoras e suas possíveis reflexões sobre as mesmas em relação à construção de uma prática de ensino que melhor se adapte às necessidades dos interactantes, a partir das discussões e leituras teóricas do curso de FC.

Apresento a seguir, para melhor compreensão do contexto das aulas e a análise dos dados, um resumo delas, citando as professoras em ordem alfabética:

A aula da professora Dulce foi gravada no dia 07 de novembro de 2012, durou 46 minutos e seu conteúdo pedagógico foi relacionado a aspectos gramaticais da língua: o verbo *To have* nas suas formas afirmativa, negativa e interrogativa, constante da unidade 7 do livro didático adotado em sua escola – *Links* (2011), para o 9º ano do ensino fundamental (Anexo 9). Trinta e três pessoas participaram dessa aula: 31 alunos, uma professora e uma pesquisadora.

A aula da professora Florinda foi gravada em 08 de novembro de 2012, durou 28 minutos e seu conteúdo pedagógico foi relacionado ao estudo de um poema (Anexo 10) com ênfase, à princípio, nas suas características e em seguida na sua tradução, sendo utilizado também como pretexto para a revisão gramatical dos verbos na 3ª pessoa do singular e a revisão do *spelling* dos verbos regulares no passado simples. Trinta e duas pessoas participaram dessa aula: 30 alunos, uma professora e uma pesquisadora.

A aula da professora Lindaura foi gravada no dia 10 de dezembro de 2012, durou 30 minutos e seu conteúdo pedagógico foi relacionado a uma prova escrita com um *listening*⁹ individual (Anexos 11 e 29, respectivamente). O exercício de escuta já havia sido usado na aula anterior, para ser respondido com verdadeiro ou falso. O aspecto gramatical enfatizado nessa aula foi a revisão do tempo verbal presente contínuo. Trinta

⁹ Exercício de escuta

e duas pessoas participaram dessa aula: 30 alunos, uma professora e uma pesquisadora.

Durante essas aulas, há o revezamento nos papéis dos participantes, ora são falantes, ora são ouvintes; no entanto, os turnos de fala, na maioria das vezes são controlados pelas professoras que determinam as atividades, indicando quem elas querem que responda às perguntas, às vezes não-verbalmente, (apontam, assoviam, chamam à atenção, dirigem o olhar, aproximam-se para tocar no aluno), e dominam o discurso. As professoras às vezes perguntam sem indicar um aluno para responder e, ocasionalmente, fornecem as respostas.

A partir desses dados, identifico as diferentes funções predominantes no discurso da sala de aula, conforme apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, os quais são estabelecidos por Cazden (1988): a linguagem do currículo, a função expressiva e a função social. Os três tipos foram identificados no *corpus* deste trabalho.

4.1. As professoras em ação durante o acompanhamento nas salas de aula e suas reflexões

4.1.1 A professora Dulce

A professora Dulce demonstrou, durante o ano de 2012, ter utilizado um método tradicional de ensino de línguas¹⁰. O uso do livro adotado em sua escola – *Links – English for teens* (2011) (Anexo 30), deu-se na maior parte das aulas dadas, fazendo com que as mesmas se restringissem apenas à leitura de textos, com suas traduções, correção de exercícios e explicações escritas. O que eram apresentados ora no quadro, ora através de slides com o auxílio de um datashow, também com suas respectivas traduções.

A professora demonstrou sua preocupação em seguir o livro didático (LD) nos seus conteúdos, os quais estabelecem uma ordem gramatical a ser ensinada, conforme

¹⁰ Método que segundo Silveira (1999), prioriza a tradução e o estudo da gramática como principais atividades, no lugar de se enfatizar as habilidades para comunicação em uma língua estrangeira.

verifica-se através do exemplo da sua aula, em que o aspecto gramatical ensinado era o verbo *To have* (Anexo 9):

P: Eu trouxe um material pra vocês em relação a um verbo que vocês irão estudar na próxima unidade do livro. É um verbo conhecido, muito conhecido, porém, eu espero que vocês compreendam mais o significado dele, vai ser o verbo *to have*. Deixa eu encontrar aqui a página do livro pra que vocês tenham. Vai ser na unidade 7, **unit seven**, do livro de vocês.
((os alunos se organizam para ver os slides))

As: (xxx)

P: Ô pessoal aí atrás, tá vendo direitinho? Prestem atenção porque vai haver um momento que eu vou querer que vocês copiem. Copiem nada agora não. Não precisa copiar isso agora não.

Ax: Vai usar o livro?

P: A unidade 7, página 71 do livro, mas não vamos pro livro agora não.

P: O verbo **To have** é o equivalente ao verbo ter em português, todavia temos algumas diferenças idiomáticas, por exemplo, em português, dizemos que estamos com um resfriado, enquanto que em inglês dizemos que temos um resfriado.

P: Vejamos. **I have a cold**. Repitam comigo.

As: **I have a cold**.

P: O que significa?

As: Estou resfriado.

P: Eu tenho um segundo exemplo, **I have your book in my bag**. Repitam.

As: **I have your book in my bag**.

P: O que significa?

As: Estou com o seu livro em minha bolsa.

P: Estou com o seu livro em minha bolsa.
((Os slides apresentam as traduções das orações))
(excerto de aula da professora Dulce de 07.11.2012)

A professora Dulce demonstra, através de seu discurso pedagógico nessa atividade, sua autoridade marcada para pedir participação dos alunos, via repetição; dar explicações do conteúdo; e, aprovar a participação dos alunos, o que mostra sua autoridade bem marcada pela linguagem do controle.

O padrão de linguagem da professora Dulce mostra a estrutura discursiva descrita por Cazden (1988), iniciação/resposta/avaliação - IRA, em que todas as interações são iniciadas pela professora, que envia a mensagem para os alunos, que ficam subordinados à professora e ficam à espera para responder, pois só o farão quando convidados, conforme se verifica do excerto de aula da professora (Anexo 9):

P: **She has something in her mind.**
 As: **She has something in her mind.**
 P: Foi fraquinho esse, novamente. **She has something in her mind.**
 As: **She has something in her mind.**
 P: Ela o que?
 As: Ela está com algo em mente.
 P: Exatamente. O verbo **have** agora ele veio de uma forma diferente. Depois do pronome **she** ele não está mais lá como **have**, está como o quê?
 As: **Has**
 ((bem baixinho))
 P: Como? **Has**, exatamente. Ó lá, Greg pode ser substituído por que pronome?
 As: (xxx)
 P: **Greg has a lot of things to do.** Que significa o que?
 As: Greg tem muitas coisas que fazer.
 P: O verbo **to have** nas 3as pessoas do singular que são o que? **he she it**, ele tem uma escrita diferente, ao invés de ser **HAVE** ele virá o quê? Vocês tão vendo aí.
 Ax: **Has**
 ((bem baixinho))
 P: **Has** exatamente. Eu tenho para o pronome **I HAVE** já o **He she it** eu tenho **has**. É claro que algumas traduções podem ser feitas diretamente para o português, mas não podemos nos influenciar com isso daí. Há também outros usos que veremos mais adiante. Eu tenho aqui essa tabela, essa tabela vocês têm no livro, mas para que fixe mais na mente de vocês eu queria que vocês, depois copiassem, agora não. Para situar eu tenho **I have**, que significa o que? Se o verbo **have** significa ter?
 As: Eu tenho.
 P: **You have** observem que só mudou a escrita nas 3as pessoas do singular. Agora sim, eu queria que vocês copiassem, vocês irão completar com **have** ou **has**, muito fácil.
 (Excerto de aula da professora Dulce de 07.11.2012)

A reflexão feita pela professora Dulce, a partir de sua participação no curso de FC e já participante da pesquisa, mostra seu reconhecimento da metodologia de ensino que utiliza em sua sala de aula e também mostra sua falta de disponibilidade de tempo para preparar melhores aulas e ir além da concepção de ensino e aprendizagem da língua inglesa, conforme verifica-se através da passagem extraída das anotações da professora (Anexo 12):

Anotação 1

Professora Dulce: Quarta-feira 8 de agosto de 2012 – (...). Li durante a noite a transcrição de minhas aulas, gostei, muito interessante ser observada por uma outra pessoa. O que chamou a minha atenção foi a metodologia que venho apresentando em minhas aulas até o momento; “utilização do livro didático” com leitura e tradução. Um dos fatores para elaborar as aulas de forma diversificadas é o pouco tempo disponível, mas quero melhorar. (diário da professora Dulce de 08.08.2012)

Em um outro momento de reflexão em seu diário, a professora, apesar de ter consciência de sua metodologia de ensino, reconhece como importante para a interação dos participantes da aula, o uso da língua alvo – língua inglesa: (Anexo 13):

Anotação 2

Professora Dulce: Dia 24 de agosto, sexta-feira – aula explicativa utilizando o L.D. Alunos na maior parte do tempo calados faço algumas perguntas, tais como: Quais os adjetivos vocês encontraram no texto? Quais estão na forma comparativa? E na forma superlativa? Os alunos permanecem calados, algum falava a resposta baixinho; imagino que com medo de errar. Apenas JV está bem próximo consegue responder a todas com sucesso. Prosseguimos com exercícios de fixação e a aula acabou. Sinto que as aulas estão na maioria das vezes mecanizadas, com regras gramaticais pouca interação na língua alvo e bastante utilização do L.D. Gostaria que os alunos se envolvessem mais, porém, sei que não estou conseguindo. (diário da professora Dulce de 24.08.2012)

No entanto, os dados coletados em sua aula demonstram que a metodologia adotada reflete a ausência de criação de momentos voltados ao desenvolvimento da comunicação real em língua inglesa, o que pode ter acontecido devido ao alto número de slides (17) a serem apresentados à classe, em que traziam as três formas do verbo *To have*: afirmativa, negativa e interrogativa, e os exercícios orais com repetição por parte dos alunos e sua escrita em seus cadernos, tudo durante aquela mesma aula. Dentre os outros fatores citados, esse pode ter sido também um dos que comprometeu seu objetivo inicial de mudanças, conforme depoimentos descritos em seu diário de campo citados acima.

4.1.2 A professora Florinda

A professora Florinda, apesar do uso constante do LD – *Links* (Anexo 31) também adotado em sua escola, utiliza-se de várias atividades e recursos didáticos, como jogos, mapas, músicas e poemas, como suporte, o que proporcionou às suas aulas bastantes momentos de interação, tanto entre ela e seus alunos, quanto entre os alunos entre si, ao solicitar que eles trabalhem em grupos ou pares.

P: **Open your notebooks and start writing.**
 ((a professora escreve no quadro: **A Poem – Next Day** (by Jarrell))

Ax: Traduza agora.

Ax: Ô professora quer me dar um celular de presente....

Ax: O que é isso aí heim?

P: **Which one?**

P: Ô escrevam da forma que como está aí. É um poema. Então tem que ser exatamente da forma que eu vou escrever.

Ax: Isso é um J é **teacher** ?

P: **Where? Yes.**

P: **I can't screw you.** Eu não posso fazer mais nada pra você.
 ((Aqui os alunos conversam entre si sobre as notas deles. A professora continua escrevendo o poema no quadro)).

Ax: **Excuse me teacher.**
 ((Os alunos continuam a conversar enquanto copiam.))

(excerto da aula da professora Florinda de 08/11/2012)

No exemplo da aula acima, a professora Florinda utiliza-se de um discurso cuja função é demonstrar controle, a fim de ter seu planejamento efetivado, que era o de iniciar a atividade de tradução de um fragmento de poema (Anexo 32). Mas antes, ela o copia no quadro e inicia com os alunos uma conversa sobre esse texto literário, o que demonstra seu interesse em diversificar o conteúdo de suas aulas de inglês (Anexo 10):

((A professora aguarda que os alunos escrevam o poema em seus cadernos))

P: **Finish?**

Ax: **Teacher, Can I drink water?**

P: **Repeat: Can I drink water? No, because it doesn't have water.**

P: Bora lá posso explicar? M. **thank you!**

Ax: **Can I go to the bathroom?**

P: Também não tem água pra ir no banheiro. Ó, **poem**. Se liguem. Por favor, fazer silêncio. Psiu. Olhe só, as traduções que vocês têm feito são boas, geralmente são histórias que têm no livro ou que eu trago. Agora a gente vai trabalhar outro texto, o poema. Se é um poema tem que ter um certo diferencial. Por que? O que é um poema pra vocês?

Ay: Uma coisa que tem uma rima.

Ax: É uma forma de se expressar.

Ay: Uma coisa que se combine.

P: Uma coisa que se combine, que tem que ter uma rima, que tem que ter o que mesmo?

Ay: Um coração no meio

P: Uma forma de se expressar.

Ax: É uma forma de se expressar.

P: Então, a gente pode traduzir um texto que conta algo que tá informando alguma coisa, da mesma forma de um poema?

Ax: Podemos.

P: Será que a gente não vai ter que fazer algumas modificações para que ele fique como um poema em português e não só uma tradução? Porque se você só colocar as palavras traduzidas com coerência, não é a mesma coisa que fazer um poema. Como o To. disse, o poema precisa ter a rima, a junção de palavras que fique bonito, que fique meloso.

Ax: Ali tem a palavra dançar, não é dançar é dançando.

P: Não entendi. Então, o que que eu quero? Cinco pessoas no máximo.

(Excerto de aula da professora Florinda de 08/11/2012)

A professora, ao trabalhar com o texto literário, leva a sua sala de aula o letramento literário em LE, ao mesmo tempo em que tenta trazer significado à tradução de um poema, através das perguntas feitas aos alunos sobre suas características.

No entanto, a professora Florinda demonstra o seu objetivo com a proposição do poema, através de seu discurso, que é o de atingir um objetivo pedagógico, o de revisar o *spelling* dos verbos na 3ª pessoa do singular que terminam em s,es, ies em suas conjugações; e, o *spelling* dos verbos regulares no passado simples que terminam com D/ED/IED; momento em que dá instruções para a utilização do dicionário a fim de facilitar encontrar o verbo no seu infinitivo, o que levará a uma tradução não literal e mais coerente do poema (Anexo 32):

T: Haverá a tradução para a exposição dos trabalhos; vamos analisar qual deles é a melhor versão do poema. Tem que ter o toque de poema. O melhor 2,0 pontos e ganha um brindezinho. Aí, pra uma boa tradução tem que ter uma boa gramática. Esse S aqui vai aparecer no dicionário?

As: Não.

P: Por que?

As: Porque tá no plural.

P: Tá no plural? Tá misturando, porque isso é um verbo, então acrescenta um S quando?

Ay: Isso é pra hoje é?

P: É que regra é que eu acrescento um S no verbo?

AY: O plural.

As: E, s, IES, SS

P: Mas quando é isso? Quando é 3ª pessoa do singular. He/She ou It. Ele pra coisas ou animais. Aí no dicionário como a gente aprendeu vai vim esse LOOK só que eu vou ter que procurar lá embaixo, no próprio LOOK essa combinação.

Beleza? Aí vem isso tudo pra facilitar vai ser só uma palavra: retrovisor. É aqui esse S alguém sabe o que é isso? Acrescentei o S por que? Tá no plural, agora é um substantivo que tá no plural. Então porque a gente precisa saber da gramática porque eu vou direto no dicionário e eu vou procurar e eu vou encontrar o que? Então se eu souber a gramática eu vou saber que tá no plural. Outra coisinha aqui o que foi que aconteceu com o verbo?

Ay: acrescentou o D.

P: por que? vocês acabaram de ver isso.

Ax: por causa das regras.

P: A tá que regra?

Ax: A do D ID

Ay: IED

P: IED Por que? Termina em...

Ay: E

P: E acrescenta só o D, então no dicionário eu vou achar...

Ay: **LIVE**

P: Isso, daqui é que eu vou colocar agora eu vou poder colocar a tradução que tem no dicionário?

Ay: No.

P: Né P? Vou poder?

As: Não.

P: Pq o que é que eu vou ter que colocar? Se eu disse que ele tá no passado eu descobri ele no infinitivo//

Ax: Eu Vou colocar ele no passado.

P: eu vou ter que colocar no passado. Lembre que a tradução vai ter que ta no passado porque aqui eu estou colocando esse verbo contextualizado com o meu poema.

(excerto de aula da professora Florinda de 08/11/2012.)

Apesar da interação existente em suas aulas, nos momentos de seu discurso em que é informal “Bora lá, posso explicar?”, faz brincadeiras, ri, envolve os alunos sem apontar quem deve responder às perguntas, a professora Florinda usa a língua materna a maior parte do tempo. Suas reflexões sobre o uso da língua materna na sala de aula de língua inglesa mostram as razões e o incômodo de não conseguir sucesso no uso do inglês com seus alunos (Anexo 18):

Every new year since I have started to work as teacher in a public school two and a half years ago I begin my classes teaching in English and I have noticed my students get so excited however they start to complain and through the 1st bimester I give up. I confess in part my students press and part because I always have the doubt if I'm in the right way if I'm not only spend time. So I give up and start work in Portuguese trying to force my students to read, understand and learn about some important themes in our life as environment; critical minds and whatever.

(diário da professora Florinda de julho de 2012)

A cada novo ano, desde que eu comecei a trabalhar como professora da escola pública, dois anos e meio atrás, comecei minhas aulas ensinando em inglês e tenho notado que meus alunos ficam tão entusiasmados. No entanto, eles começam a reclamar e durante o primeiro bimestre eu desisto. Eu confesso que em parte é porque meus alunos pressionam e em parte porque eu sempre fico em dúvida se estou no caminho certo ou se não estou apenas passando o tempo. Então, eu desisto e começo a trabalhar com o português tentando forçar meus alunos a lerem, a compreenderem e aprenderem sobre algum tema importante nas nossas vidas como, o meio ambiente, pensamentos críticos ou qualquer outro.

A professora já se posiciona como uma profissional reflexiva e acredita que priorizando o uso da língua inglesa em sala ajudará seus alunos a aprendê-la, porque sente que eles ficam entusiasmados com essa possibilidade.

Contudo, os dados também mostram que, apesar das tentativas de uso da língua alvo com seus alunos, a professora não avança nesse uso, voltando a usar a língua materna para dar instruções e para explicar pontos gramaticais. Parece existir uma calcificação dos conceitos de um ensino tradicional que se repete em várias salas de aula de LE (Leffa, 1998; Kalantiz & Cope, 2008, Monte Mór, 2010), em que se prioriza o ensino de um conteúdo gramatical em detrimento da comunicação real, sem se atentar para as mudanças ocorridas na área de educação de línguas na contemporaneidade.

4.1.3 A professora Lindaura

A professora Lindaura utilizou-se do LD – *Links* (Anexo 31) na maior parte de suas aulas. Em algumas delas, a professora intercalou o ensino da gramática da língua com o uso de jogos, com apresentações em slides e cartazes, com a finalidade de ensinar e de revisar os conteúdos gramaticais, para sua fixação pelos alunos. Dentre as três professoras, a professora Lindaura foi a que mais trabalhou a interação com seus alunos em grupos ou em pares e a que mais utilizou recursos tecnológicos em suas aulas como, TV e dvd, cd player, Datashow.

A aula observada e analisada a seguir, apesar de ser uma prova escrita com a revisão de um conteúdo gramatical – o presente contínuo (Anexo 11), apresentou momentos importantes de interação em que os alunos foram encorajados a usar a língua aprendida através da integração das habilidades de escuta, leitura e escrita da língua inglesa.

Quando os alunos são envolvidos numa atividade de comunicação oral, as habilidades de escuta e fala acontecem simultaneamente, o que leva à prática da leitura ou da escrita, ou de ambas. A professora Lindaura, apresenta uma prova escrita acompanhada de um exercício de escuta (Anexos 29 e 33, respectivamente), cujo conteúdo gramatical estava relacionado. Apesar disso, a professora Lindaura deixou o exercício de escuta como última atividade.

A professora Lindaura notou, na primeira vez que tocou o CD com a Jane falando, que os alunos tiveram dificuldades em pegar as palavras para completar e compreender o exercício, apesar do texto não ser longo e a velocidade do mesmo não ser tão grande. Como já é de se esperar em um exercício de escuta em LE, a professora tocou o cd tantas vezes quantas foram necessárias para que os alunos o compreendessem. Ao fazer isso, a professora deu-lhes a chance de tirar as dúvidas, uma das quais identificadas por ela, ao lembrá-los de que iriam ouvir a forma contractada do verbo To be:

P: (...) Lembrando que vou dar uma dica, o verbo **To be** que tem dois aí, que é o **are**, na frase está na forma contractada, tá certo? Ele está numa forma contracta. Ela diz bem rápido. Ela não diz **We are** ela diz na forma contractada, **We're**. Se lembrem disso, se lembrem de que também que toda vez que ela for falar sobre um plano que ela fez, antes do verbo com **ING** vai ter a presença de que? antes do verbo **ING** o que é que tem?

As: o verbo **to be**
((bem baixinho))

P: Fala um pouquinho mais alto. O verbo **To be**. Ok? Vejam também que quando ela tá planejando, não é Ni? Ni. e Wi. Quando a professora tá planejando, o que ela vai falar, o verbo que ela vai usar, como o próprio Jo. prestou atenção, ele disse: “tem muita coisa com ING”. Então, a gente sabe que ela vai utilizar aí o **ING**. Tá certo? Vamos começar, vamos? Todos prontos e em silêncio e prestando atenção no que tá fazendo aqui ó. Não é Cle.?
(excerto de aula da professora Lindaura de 10/12/2012)

A professora Lindaura demonstra, através de sua fala nessas explicações, um discurso pedagógico metodológico lógico, ao lembrá-los da forma contractada do verbo e da terminação do verbo no presente contínuo, a fim de melhor prepará-los para as dificuldades linguísticas, próprias de alunos iniciantes, no exercício de escuta.

Observei que com a integração do exercício de escuta com a leitura e a escrita, nesse exercício, alguns alunos repetiam o que escutavam em inglês. A professora, a partir disso, gerou boa participação de seus alunos na atividade de escuta, com uma boa interação na qual quase todos puderam contribuir na discussão e dizer algo sobre o texto escutado. Os alunos puderam dar uma resposta do que estavam ouvindo e compreenderam de forma eficaz o texto. Isso gerou uma motivação a ponto de alguns estudantes quererem ajudar seus colegas dando a resposta:

P: Sim, mas antes da última você tem que completar com uma que ela falou ok? Tem uma palavrinha aí que ela falou que tem aqui em baixo que tá faltando para completar a frase que ela disse, certo? Então, terminou em **Long day, a long day**. Foi o que ela falou no finalzinho, então vou colocar o restante.

((toca o CD))

Ay: Ah, sim!

P: Eu tô entendendo, **you are very happy, me too, but, don't talk**. Pronto, 2ª palavrinha. Vamos seguir? Na realidade ela já falou duas, porque ficou uma próxima a outra.

Ay: então, não entendi não.

P: vou voltar então.

Jo.: Posso falar?

P: Não.

((toca o CD))

Jo: Deixa eu falar professora. Eu quero ajudar professora.

P: Não meu amor, se ajude, depois a gente conversa, porque agora não pode, é individual, tá bom? Ô Jonatan é uma atitude linda, mas (xxx) entendeu?
(excerto de aula da professora Lindaura de 10/12/2012)

As reflexões da professora Lindaura, a partir da aula observada acima, demonstram uma sequência lógica em seu discurso pedagógico, quando aplica, em seguida, uma prova oral com seus alunos, momento no qual os alunos puderam ter a oportunidade de usar a língua inglesa naturalmente, não só praticando-a durante o exercício de escuta:

O alunado estava preparado para o (oral test). Alguns se apresentavam ansiosos para falar e com isso ficavam treinando a oralidade (fazendo um pouco de barulho). Organizei as duplas e começou a atividade. Escrevi no quadro os passos a serem seguidos, pois eles ficariam mais à vontade para se comunicarem. O diálogo apresentado foi produzido anteriormente por eles. Começa a aula interacional e todos ouvem atentamente. Percebo que os alunos vão cada vez mais se soltando, no sentido de falar naturalmente. Deixo o diálogo fluir sem fazer nenhuma correção, afinal era um "teste". Só depois do diálogo terminado eu repetia as palavras ditas por eles e que soaram incorretas (pedi para repetirem e parabenizava pelo desempenho de cada um). Notei que alguns estudantes corrigiam os erros de fala dos colegas e aí eu pedia para eles não interferir – isso atrapalharia o exercício. Enfim, todos falaram e conclui que a atividade teve um bom resultado, o alunado colaborou e se esforçou para isso. Senti satisfação em seus rostos e lógico, eu também senti o mesmo.
(diário da professora Lindaura de 03.01.2013)

Apesar de todas as dificuldades encontradas por professores de LE nas escolas públicas, a professora Lindaura utilizou, em várias de suas aulas, recursos audiovisuais a fim de motivar seus alunos na aprendizagem do inglês, o que proporcionou o ensino desta língua levando em consideração a integração nas habilidades de ouvir, ler, escrever e falar, dinâmicas que os encorajaram a usar seus conhecimentos linguísticos e os aproximou da comunicação real na língua inglesa estudada.

4.2. As professoras e as forças atuantes no processo de Formação Continuada

Conforme citado na metodologia e de acordo com os princípios da FC oferecida aos professores de língua inglesa, durante o ano de 2012, o intuito desta pesquisa foi o de levar esses profissionais a refletirem sobre suas práticas, enfrentando os desafios do dia a dia, percebendo a necessidade de saírem da zona de conforto e poderem implementar mudanças necessárias no seu fazer pedagógico, a partir das leituras e discussões na FC, e, ainda, perceberem ou não a necessidade de iniciação à pesquisa em suas próprias salas de aula.

Durante os encontros com os professores na FC houve momentos de inquietações, questionamentos, inseguranças e tensões quanto as suas atuações em sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à disciplina língua inglesa nas escolas: disciplina desvalorizada; carga reduzida para o ensino da disciplina; salas lotadas; material didático escasso e o uso do livro didático fornecido pelo governo federal.

Quanto à importância da participação no curso de FC, houve relatos sobre professores interessados e desinteressados em participar; sobre a habilitação linguística dos professores de inglês; e, sobre a importância da pesquisa.

Por exemplo, no encontro do dia 19 de maio de 2012, a professora Dulce fala de suas inquietações sobre a carga horária grande de trabalho, e sobre sua motivação em estar presente à FC:

(...) eu me sinto às vezes um pouco afastada por conta de muito trabalho, você acaba pegando e você fica restrita aos conteúdos do livro, a certas obrigações, que a gente realmente acaba esquecendo da gente. (...) é o momento da gente estudar, da gente melhorar e isso é muito importante, eu acho. E a gente, assim, nós motivamos os meninos

e vocês estão aqui trazendo motivação pra gente. (...) Já sai no sábado com uma postura diferente. (...) Estamos só trabalhando, trabalhando, e se nós falarmos de algum professor que antes não se atualizava, nem nada, vamos tomar cuidado porque nosso aluno, podemos cair sim nessa mesma situação e podemos sim ser julgados pelos alunos como nós julgamos os nossos. Então, eu acho que a pesquisa é maravilhosa, porque nos motiva, eu estou me sentindo muito motivada, eu também acho que todo mundo aqui.

Durante a discussão sobre o novo livro didático implantado pelo PNLD (2008) do governo, alguns professores falaram sobre as dificuldades de uso do mesmo devido aos textos longos apresentados e a pouca probabilidade dos alunos utilizarem-no por causa de sua baixa proficiência na língua inglesa, momento em que a professora Florinda apresenta uma resposta às dúvidas dos colegas participantes do curso:

É, eu acho que na verdade é como a gente já conversou com a Rosângela, aí eu acho que tá mais na questão do planejamento de aula, porque quando eu tenho uma dúvida enorme, quando eu tô planejando a aula baseado no que eu posso tirar do livro, porque lamentavelmente o livro visa que o aluno já tenha um conhecimento admirável e então, aí você coloca, vou fazer isso nessa aula, vou colocar desse jeito, e você fica sempre na dúvida, se você está fazendo certo, se realmente é aquele caminho, se você não está só repetindo o que os outros professores antigos fizeram, então eu acho que é mais ou menos isso.

Nesse mesmo encontro, a professora Lindaura, ao discorrer sobre o professor participar de formações continuadas e de estar em constante pesquisa, diz:

(...) a gente tá sempre procurando e acho que é o que tá acontecendo com todos nós que estamos aqui, pra gente fazer a diferença, eu creio, não sei. Pode ser que tenha acontecido isso né? De algum professor talvez num cair realmente na real e saber que precisa tá em constante pesquisa, porque o mundo mudou né? (...) Porque assim é...eu conheço muitos professores e eu vejo que a maioria tá nesse patamar entendeu? De melhoras não é? De buscar, de sempre tá aprendendo, porque o conhecimento ele é vivo né? Então a gente tem que tá procurando e eu creio que esse é o caminho e nós estamos no caminho certo.

Essas reflexões feitas pelas professoras Dulce, através das palavras “pesquisa e motivação”; Florinda, “planejamento de aula”; e Lindaura, “constante pesquisa”, respectivamente, durante suas participações no curso, representam as dúvidas, questionamentos e inseguranças do grupo presente no encontro e creio que também de vários professores de LE no país, que também precisam do apoio pedagógico, quer seja via universidade, com seus cursos de extensão e de pesquisa e de congressos

acadêmicos, quer seja dos colegas da rede pública, com os quais podem compartilhar suas angústias e incertezas e juntos reavaliarem suas práticas.

As respostas das três professoras acima ratificam os seus desejos de voluntariarem-se a participar desta pesquisa, quando perguntei ao grupo de professores participantes da FC sobre quem desejaria fazer parte da pesquisa do meu doutoramento. O desejo de mudar claramente aparente em suas falas demonstra a não resistência às mudanças nas suas práticas, priorizando “o exame de seu próprio trabalho e de seu contexto imediato, dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício” (PERRENOUD, 2002, p. 205). Prática que se espera de um professor reflexivo.

Durante o curso de FC, pedi aos professores participantes que mantivessem um caderno de notas para que pudessem fazer suas anotações a respeito de seus objetivos de ensino e aprendizagem de inglês, reflexões após as aulas dadas, e quaisquer outras mudanças qualitativas que eles tivessem percebido. O objetivo foi o de levá-los a uma maior conscientização dos eventos ocorridos em suas salas de aula e da aprendizagem de seus alunos.

Apesar de as atividades de sala de aula serem consideradas, muitas vezes, triviais pelo fato dos professores da educação básica não possuírem a tradição de desenvolver pesquisas em suas próprias salas de aula, elas não o são, e requerem a necessidade de apreciação mais detalhada através do uso de documentação (como gravações, diários, notas de campo etc) que pode fornecer informações concretas e próprias daquele ambiente para futuras análises.

Análises cujos sentidos poderão se tornar mais significativos e mais compreensíveis para os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE ou de qualquer outra disciplina educacional, conforme salienta Thiollent (1988, p. 58) sobre as técnicas antropológicas de observação participante e diário de campo, para o construto da realidade social.

As professoras participantes nesta pesquisa não seguiram nos seus cadernos de notas um cronograma exatamente datado dos acontecimentos em suas salas de aula, mas pude observar neles quatro tipos de reflexão: 1) reflexões baseadas em fatos; 2) conflitos próprios, que incluíam descrições de suas próprias emoções; 3)

conscientização dos conflitos internos por parte dos alunos; e, 4) teorização sobre o ensino e aprendizagem de inglês. Essas reflexões mostraram o crescimento profissional através de suas experiências individuais.

4.2.1. As professoras e seus cadernos de anotações

A professora Dulce fez reflexões de 14 de suas aulas e confessa que as mesmas já foram mais dinâmicas e que estava fazendo uso constante do LD, o que a desagradava muito; se preocupou com o uso da oralidade na sala de aula, que não estava sendo praticada por falta de tempo para elaborar aulas de forma diversificada; salienta que precisava aperfeiçoar sua fluência na língua inglesa; reclamou das exigências da coordenação em que ela também deveria levar a tradução de textos para as salas de aula, com a finalidade de melhorar a leitura em língua materna dos alunos.

Como exemplo de sua preocupação em usar a oralidade em língua inglesa em sua sala de aula, vejamos as anotações da professora Dulce do dia 24 de agosto de 2012, em que enfatiza essa preocupação, a qual pareceu-me a causa de sua angústia maior.

Dia 24 de agosto, sexta-feira.
Aula explicativa usando o LD. Alunos maior parte do tempo calados faço algumas perguntas, tais como: Quais os adjetivos vocês encontraram no texto? Quais estão na forma comparativa? E na forma superlativa? Os alunos permanecem calados, algum falava a resposta baixinho; imagino que com medo de errar. Apenas Jo. que está bem próximo consegue responder a todas com sucesso. Prosseguimos com exercícios de fixação e a aula acabou. Sinto que as aulas estão na maioria das vezes "mecanizadas", com regras gramaticais pouca interação na língua alvo e bastante utilização do LD. Gostaria que os alunos se envolvessem mais, porém, sei que não estou conseguindo.
(diário da professora Dulce de 24.08.2012)

A professora Florinda raramente datava suas reflexões em seu caderno de anotações, ora as anotava em inglês, ora em português, mas a maior parte delas foi feita em língua inglesa. Essas reflexões demonstraram também sua preocupação com o uso do inglês na maior parte da aula, e sempre fazia relações de suas dúvidas baseada

em leituras de teóricos como Leffa, Menezes e Paiva; Brown; Nunan; Silveira; e com um de meus artigos, sobre o uso da L1 na sala de aula de L2¹¹.

A professora reflete sobre o que faz nas suas aulas, se o que faz é significativo para seus alunos, mas sente que é difícil e que o que consegue não é o suficiente – competência na fala, citando o texto do professor Leffa (2011)¹², no qual fala sobre o depoimento de um aluno que não conseguiu aprender inglês na escola pública.

It's necessary keep on mind what Silveira has said because we tend to forget it. Real situations need to be the first thing in all English classes but I confess until in English course I'm not sure if it's happen and all the time I think if I got or not turn real the use of the language. To get worst Nunan says: success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the language. It's frightful think about I don't have the abilities imagine to get to develop in my students and the worst, it's in my students from public school where I notice they want to speak but I don't get and when I get some of them use the language as Can I go to the bathroom or sorry or excuse me I think what for they are learning it? It's just not enough! (...) What am I doing? And what I'm doing is it meaningful for them in their life???

(diário da professora Florinda de 2012)

É necessário ter em mente o que Silveira disse porque a tendência é esquecer. Situações reais precisam ser a primeira coisa em todas as aulas de inglês, mas eu confesso que até no curso de inglês, eu não tenho certeza se isso acontece e penso o tempo todo se eu consigo tornar real o uso da língua. Para piorar Nunan diz que, o sucesso é medido em termo da habilidade em conseguir conversar na língua. É assustador pensar que eu não tenho essas habilidades, imagina de conseguir isso com meus alunos e o pior, com os meus alunos da escola pública, onde eu noto que eles querem falar mas eu não consigo e quando eu consigo, alguns deles usam a língua como: posso ir ao banheiro, ou desculpa, ou com licença. Eu penso: para que eles estão aprendendo isso? Só isso não é o suficiente! (...) O que estou fazendo? E o que estou fazendo é significativo para eles em suas vidas?

As reflexões da professora Florinda mostram claramente sua coragem de revelar suas angústias, dúvidas e questionamentos, os quais são os de muitos professores de inglês, não só da escola pública, também de professores de escolas privadas e institutos de língua espalhados pelo Brasil. Confesso que muitas vezes, em minhas

¹¹ LIMA, R.N. When is the use of L1 (Portuguese) appropriate in groups of adolescents in monolingual L2 (English) classes? A teacher-training proposal. In: **Revista Leitura**. n. 39 (jan./jun.2007). Maceió: Edufal, 2008.

¹² LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

salas de aula do ensino fundamental e médio, fiz-me essas perguntas. Mas a busca por aperfeiçoamento profissional e o conseqüente amadurecimento com a prática de ensino nos leva a encontrar respostas condizentes com o contexto em que nos encontramos, seja ele de ensino fundamental, médio ou superior.

A professora Lindaura mostrou-se mais detalhista e organizada em suas anotações, as quais têm início com reflexões sobre o uso excessivo da língua materna e a procura de estratégias para usá-la menos. Há uma reflexão sobre o processo da leitura e das estratégias de ensino sobre isso, citando as recomendações dos PCN sobre a importância da leitura como prática social. Reconhece que é um trabalho difícil pelo fato de ter que acalmar os alunos primeiro para, em seguida, conseguir sua concentração.

(...) Pratico essa habilidade porque é através da leitura (Reading) que todas as outras habilidades são desenvolvidas. De acordo com os PCNs, a leitura deve ser inserida para mostrar as diversas culturas e também que o leitor a traga para o seu mundo, o seu convívio, transformando-o em um aluno cidadão-crítico, conhecedor e defensor de ideias, as quais foram adquiridas através do processo de leitura como prática social. (...) A pesquisadora Rosângela me forneceu um material maravilhoso, sobre práticas de ensino, onde uma professora pesquisadora também, concluiu que em sua sala de aula, os alunos necessitavam de um tipo de leitura voltado para as necessidades deles e resolveu abordar diferentemente essa habilidade. Refletiu e abordou uma prática voltada para a interação oral e com significado pessoal e social. Gostei muito desse texto e constatei que realmente a leitura faz a diferença. É difícil mas não é impossível. O importante é não desistir. Falo sempre sobre as estratégias de leitura como suporte desse ato. (diário da professora Lindaura de 13.06.2012)

4.2.2 As professoras e suas reflexões da necessidade e objetivos do ensino de inglês na escola pública

Através da contextualização do conteúdo do módulo um da FC, que visou ao confronto entre as necessidades das professoras e as questões propostas no documento oficial PCN de LE para o ensino fundamental (1998) – no que se refere ao papel da língua inglesa no contexto educacional brasileiro, às necessidades de aprendizagem dessa língua e das habilidades comunicativas envolvidas, pude verificar na prática das participantes o efeito dessas discussões.

A professora Dulce que participou de 09 dos 14 encontros da FC e de cujas aulas assisti 20 das 37 das aulas dadas, pude constatar que houve sempre a preocupação em traduzir o texto trazido para a sala de aula, tanto aquele do LD, como qualquer outro escolhido pela professora para leitura com seus alunos. A maioria dos dados demonstrou que não houve a utilização do texto para o desenvolvimento de atividades interativas de uso do inglês, como reconhece a professora através de suas reflexões:

(...) Aula com poucos alunos faltaram nove. Então logo após a chamada fomos ao resultado do simulado e a maioria conseguiu um resultado satisfatório; corriji a prova tiramos as dúvidas e pedi que fizessem uma tradução para corrigirmos na aula seguinte pois estava ministrando aula em outra sala. Fui para o "7º B" corrigir simulado no quadro e a sineta tocou; voltei ao "9º B", recolhi os dicionários e foi mais um dia em que não praticaram a oralidade na língua alvo.
(diário da professora Dulce de 10.10.2012)

A professora Florinda, ao trabalhar a leitura com textos com sua turma, tenta tornar esse processo um momento de interação com os alunos, a partir de exercícios contextualizados com situações reais de comunicação. Apesar de a professora também utilizar a tradução dos textos do LD, de outros textos trazidos para a sala de aula, sente a necessidade de refletir sobre as estratégias de aquisição de vocabulário pelos alunos e da importância de seu significado para eles, como pode-se observar de suas anotações de campo (Anexo 20):

Estratégias de Ensino e Aprendizagem de novo vocabulário

Strategies teaching and learning new vocabulary

The text on the whiteboard (dialogue). We read together it's better for them follow the dialogue. Because I have noticed they get lost when they have only to listen me. They understand the dialogue and I take advantage and give some informations about translation. Because they are going to translate a text for my literature project so I suppose that it's interesting. After reading and understand the dialogue. They have to practice however changing some points in the dialogues for their lives I don't want structuralism. After they have to present. They have to use the dictionary. Some of the students helped in the translation however almost all of them didn't want to repeat the dialogue with me. It's frustrated. After translation they create a new dialogue with them. The good part is because almost all of them payed attention on me.

(diário da professora Florinda de 16/10/2012)

(O texto no quadro branco (diálogo). Nós lemos juntos, é melhor para eles seguirem o diálogo. Porque eu notei que eles se perdem quando têm apenas que me ouvir. Eles entendem o diálogo e eu aproveito e dou algumas informações sobre tradução. Porque eles vão traduzir um texto para o meu projeto de literatura então eu suponho que isso é interessante. Depois da leitura e compreensão do diálogo, eles têm que praticar. Contudo, mudando alguns pontos no diálogo em relação às suas vidas. Eu não quero estruturalismo. Depois eles têm que apresentar. Eles têm que usar dicionários. Alguns alunos ajudaram na tradução, mas quase todos não quiseram repetir o diálogo comigo. É frustrante. Depois da tradução eles criam um novo diálogo com eles próprios. A parte boa é que quase todos eles prestaram atenção em mim.)

Apesar de a professora Lindaura, das três participantes, ter frequentado apenas 05 dos 14 encontros, demonstrou, amparada em seus conhecimentos prévios e na leitura do documento, ter refletido sobre a prática da leitura em LE a qual pudesse envolver seus alunos nessa habilidade, e nas estratégias de leitura, como se observa de suas notas de campo (Anexo 25):

A leitura começa depois de algum tempo de espera de silêncio. Com esforço a aula de leitura prossegue. Cada passo vai sendo lembrado e as estratégias são aplicadas no texto. O mais difícil foi a concentração na aplicação do conhecimento de mundo, a conversa com o texto (eles acham difícil essa tarefa) mas com o tempo vamos ter sucesso nessa habilidade. Eu auxilio os alunos a lembrarem de celebrações e a turma interage. Dizem palavras soltas e contribuem com a (tradução) e a construção do texto (warm-up) (início). Como reflexão vejo a habilidade do "Reading" como a mais difícil de desenvolver porque os alunos não têm essa preparação para a concentração na sala de aula. Já faz algum tempo que venho trabalhando nessa execução de tarefa, mas garanto que é bem árdua.

(diário da professora Lindaura de 20.06.2012)

4.2.3 As professoras e a reflexão da necessidade da pesquisa na sala de aula

Na contextualização do conteúdo do módulo dois do curso – que visou às teorias e estudos sobre pesquisa, a pesquisa-ação e suas contribuições na sala de aula de línguas – as respostas dadas no questionário às perguntas: 22 (*A pesquisa é importante? Por quê?*), 23 (*A pesquisa é necessária? Por quê?*) e 24 (*A pesquisa é possível? Como?*) demonstraram que as três professoras tinham um conceito formado sobre a importância da pesquisa, sua necessidade e a possibilidade de sua prática (Anexo 28):

Respostas das professoras ao questionário de identificação:

Professora Dulce: Através dela o professor reflete sobre seus conhecimentos e pode mudar novas posturas em prol de um bem maior, ou seja, um ganho pessoal e profissional. Sim, quando se é professor, o profissional precisa estar em busca constante por conhecimentos. Sim, embasado em teóricos e suas reflexões, você enquanto pesquisador determina um objeto de estudo e começa a definir sua pesquisa, para depois apresentar seus resultados.

Professora Florinda: Sim. Para comparar hipóteses, para saber se o caminho, se o plano de aula realmente está surtindo efeito. Sim. Diagnosticar os erros e descobrir o que está dando certo durante a aula. É. Através de um objetivo claro e lógico possível de ser trabalhado.

Professora Lindaura: Torna o conhecimento amplo e oportuniza o pesquisador e o pesquisado. Claro, de acordo com o resultado alcançado, os problemas podem ser sanados e os pontos positivos podem ser enaltecidos. Sim. A partir do momento que há um problema e que haja interesse na resolução.

Percebe-se, através das respostas das professoras e da atitude voluntária de participar da pesquisa, que as mesmas apresentam uma propensão a inserirem a pesquisa em suas reflexões profissionais.

A sugestão que fiz sobre a utilização de um diário de campo deu-se para que as professoras pudessem se sensibilizar para a técnica da observação de suas práticas, o que seria extremamente útil e que poderia revelar o desenvolvimento do processo reflexivo, o qual poderia dar início às fases investigativas de uma pesquisa-ação. No entanto, os dados demonstram que somente a professora Lindaura agiu de modo a registrar suas reflexões feitas, datadas, como em diário reflexivo. A professora Dulce

datou suas reflexões, no entanto, os dados mostram que não houve o entusiasmo para o registro de todas as aulas dadas. A professora Florinda, apesar de utilizar seu diário de campo para escrever, inclusive parte em português, parte em inglês, seus conflitos e incertezas quanto à metodologia de ensino que adotou em suas aulas, não datou todas as suas anotações cronologicamente.

Quanto a minha presença em suas salas de aula para observação, os dados demonstram que as três professoras fizeram comentários em seus diários a esse respeito.

A professora Dulce registrou a minha presença em oito momentos de seu diário, como sinal de reflexão sobre a presença da professora pesquisadora em sua sala de aula e de que isso a levou a pensar sua prática, conforme relato destacado: (Anexo 17):

Dia 05 de outubro não houve aula hoje, pois estávamos reunidos com a direção e coordenação para assuntos pedagógicos em especial – desfile cívico e correção de simulado. Um outro professor observando as aulas como prática utilizada em sala pode mostrar o quanto utilizo o LD, e questiono-me a respeito do hábito de ensinar e como este hábito tem exercido força em minha prática. Posso dizer que trabalho bastante, sim, talvez mais quero mudar; experimentar outros suportes pedagógicos que não seja tanto o LD e com esta auto-reflexão possa mudar de forma efetiva algumas crenças que tenho a respeito da cultura de ensinar e da cultura de aprender Inglês na escola pública. (diário da professora Dulce de 05.10.2012)

A professora Florinda registrou minha presença em quatro momentos de seu diário e traz para a discussão a reflexão sobre o uso da língua materna na sala de aula de inglês, o que demonstra que se pode aproximar teoria e prática, através da reflexão (Anexo 21):

After I read the article written by Rosangela, I have thought about next semester comes back teaching in English as main language. The article: When is the use of L1 (Portuguese) appropriate in groups of adolescents in monolingual L2 (English) classes? A teacher-training proposal. By Rosangela Nunes de Lima. The article showed some points interesting and I agree with. For example: Non-native teachers....seems not to know the specific moments of using L1 in the classroom.... feel guilty by doing this. I totally agree with this point because I feel the students like speaking English however I don't feel they are learning English, for sure(...). (diário da professora Florinda de 2012)

Depois de ler o artigo escrito por Rosangela, eu pensei em voltar a ensinar no próximo semestre em inglês, como língua principal. O artigo: Quando é apropriado o uso da L1(português) em grupos de adolescentes em salas de aula monolíngues de L2 (inglês)? Uma proposta de formação de professores. De Rosangela Nunes de Lima. O artigo mostrou alguns pontos interessantes com os quais eu concordo. Por exemplo: professores não nativos....parecem não saber os momentos específicos de usar a L1 na sala de aula....sentem-se culpados ao fazer isso. Eu concordo totalmente com esse ponto porque eu sinto que os alunos gostam de falar em inglês, contudo eu não sinto que eles estejam aprendendo inglês, de verdade (...).

A professora Lindaura registrou em seu diário minha presença em nove momentos em que estive observando suas aulas. E nos outros momentos dedicou-se a descrever os acontecimentos das aulas. No final do ano letivo, como resumo das observações, destacou a importância da técnica de observação, tanto para si quanto para mim (Anexo 26):

(...) Pude constatar que é importante fazer esse tipo de trabalho (tanto a observação da pesquisadora quanto da minha), é necessário a reflexão diante da pesquisa, pois ela norteia os caminhos a serem seguidos, e claro, sempre procurando melhoras. Rosangela contribuiu bastante, distribuindo apostilas, textos e até mesmo livros; todos embasados em abordagens, técnicas, metodologias e conhecimento amplo na língua inglesa. (diário da professora Lindaura de 16.01.2013)

4.2.4 As professoras e a reflexão do uso social da linguagem

No que se refere à contextualização do conteúdo do módulo três da formação continuada – o qual visou levar as professoras a (re)construir suas práticas, através da reflexão sobre as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto da sala de aula da escola pública de Arapiraca, e sobre quais as

concepções de linguagem são utilizadas nesse contexto – os dados mostram que as três professoras se preocuparam em usar a língua inglesa com seus alunos, sem, contudo, atentarem para o fato de que, na maioria de suas aulas, apenas elas utilizaram o inglês, muitas vezes não dando oportunidades a seus alunos de interagirem na língua alvo, preocupadas que estavam em cumprir o conteúdo programático do LD e em atender as formalidades do currículo escolar, com suas exigências de provas escritas, recuperação e reavaliações.

Os dados demonstraram que a professora Dulce foi a que mais se preocupou em revelar, tanto em seu diário, quanto nos encontros informais comigo, a sua necessidade de aperfeiçoar seu inglês, acreditando que isso a ajudaria a dar uma aula melhor e mais dinâmica. Houve também sua preocupação com um uso maior da oralidade na sua sala de aula, o que pensou não ter havido por sua falta de tempo para a elaboração de aulas mais diversificadas.

Pode-se observar essa preocupação no fragmento abaixo, de seu diário, em que utiliza como estratégia *flash cards* feitos pelos alunos incentivando-os ao uso da oralidade. A interação foi satisfatória e motivou a professora que julgou sua aula não tradicional.

Apesar do contratempo de estar em duas turmas, sob minha perspectiva, ela conseguiu gerenciar de modo eficaz a aula e atingir seu objetivo que era o uso da oralidade em LI. Nesta aula, a docente corroborou a ideia de nossa FC de que o ensino de LE não se limita apenas à estrutura, não pode reduzir-se ao quadro-negro, à cópia e ao livro didático (Anexo 16).

Dia 03 de outubro, quarta-feira

Faltou um professor e a direção pediu aos demais professores para adiantar suas aulas e ficar em duas salas ao mesmo tempo para que os alunos não ficassem sem aula. Assim, estava eu com a turma do 7º B e 9º B (...) Na turma do 9º B comecei a aula dez minutos depois com estes contratempos, no dia seguinte seria o simulado, então fizemos uma revisão e senti que houve uma participação maior. Faltavam uns quinze minutos para o término da aula e eles pediram para fazer uma brincadeira (game) Tudo bem tínhamos pouco tempo pedi que desenhassem algumas frutas e outros alimentos que gostavam então, formaram vários “flash cards” eu perguntava para um aluno “Do you like...?” ele tinha que responder “No, I don’t”, se respondesse “Yes, I do” qualquer um podia pegar o cartão e assim acumular pontos. Ficaram bem atentos e S. ganhou com 5 cartões e levou uma caixa de bombons. Hoje eles gostaram bastante riram muito e prestaram bem atenção nos comandos e não foi uma aula tradicional, formal, mas bem prazerosa. (diário da professora Dulce de 03.10.2012)

A professora Florinda apresentou na maioria de suas reflexões no caderno de notas, suas anotações em inglês. Suas reflexões mostraram uma preocupação maior em tornar o uso da LI significativo para seus alunos do 9º ano, inclusive chamando para essas reflexões as teorias de linguistas como Leffa (2011); Paiva (2011); Nunan (1991); e, Silveira (2001), o que demonstrou sua maturidade com a teoria pertinente ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Mas a professora pareceu não acreditar que esse uso da LI com significado tivesse sucesso naquele contexto, e não relaciona suas leituras a sua prática em sala de aula, como se depreende de seu diário (Anexo 22):

Conversação...Interação social linguístico-discursiva...é necessariamente situada num contexto(cenário) e gira sempre em torno de um tópico (SILVEIRA, 2001:47). To most people, mastering the art of speaking is the single most important aspect of learning a language, and success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the language (NUNAN, 1991:39). It's necessary keep on mind what Silveira has said because we tend to forget it. Real situations need to be the first thing in all English classes but I confess until in English course I'm not sure if it's happen and all the time I think if I got or not turn real the use of the language.

(Para muitos dominar a arte de falar é o aspecto mais importante de aprender uma língua, e o sucesso é medido em termos da habilidade da conversação na língua (NUNAN, 1991:39). É necessário lembrar o que Silveira disse porque nós tendemos a esquecer. Situações reais precisam ser a primeira coisa em todas as aulas de inglês mas confesso que até no curso de inglês eu não tenho certeza se isso acontece e todo o tempo eu penso se eu consigo ou não tornar real o uso da língua.)
(diário da professora Florzinha de 2012)

A professora Lindaura, em momento algum, mostrou-se insegura em relação à sua própria fluência na língua inglesa, inclusive em todas as aulas assistidas sempre fazia a chamada e dava todos os comandos em inglês, quando a turma não entendia o que estava querendo dizer, ela fazia a tradução do comando.

Os dados mostram que a professora – a princípio preocupada apenas em utilizar várias dinâmicas em suas aulas, como trabalhos em pares, em grupos, e com o uso de jogos para o ensino da gramática e vocabulário – não percebe seus alunos tentando interagir em inglês, o que fez com que houvesse a minha intervenção, após uma de suas aulas (Anexo 26):

(...) Durante a aula falei algumas coisas em inglês, mas a pesquisadora alertou que preciso falar mais vezes e que também não necessito traduzir o que falo, pois eles entendem o que digo. Realmente, após uma reflexão, constatei que tenho mesmo essa mania de traduzir o que digo (não tudo é lógico) e que falo algo em Inglês e posteriormente falo a mesma coisa em Português (podendo é claro, repetir o que eu disse em Inglês) Já estou fazendo as minhas reflexões e procurando estratégias de não traduzir o que falo e também incluir mais a língua inglesa na sala de aula. Obrigada teacher pela observação. (diário da professora Lindaura de 04.06.2012)

Observei que, após nossas conversas, ela de fato refletiu sobre o problema e procurou não ficar atenta apenas ao conteúdo e aos comandos que dava, mas também ao aluno, à interação e isso tornou a aula mais atrativa. Isso ratifica o defendido nesta pesquisa: FC são fundamentais para a análise da prática docente, tornando – através da autoanálise – o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e atraente.

Considerações Finais

O presente trabalho surge a partir da discussão da literatura sobre a Linguística Aplicada e o ensino crítico de língua inglesa; e sobre os estudos sobre formação de professores e formação de professores de LI; mais especificamente a partir da experiência desta pesquisadora com cursos de formação continuada e sua preocupação em contribuir com os professores de inglês do ensino público de Arapiraca, via universidade estadual, através de oportunidades de estudos, leitura e reflexões sobre os construtos teóricos que ora se apresentam na atualidade.

O problema deste trabalho era analisar as aulas de três professoras de inglês do ensino público de Arapiraca, durante o ano letivo de 2012, envolvidas em um curso de formação continuada, sendo duas professoras da zona urbana e uma da zona rural da cidade.

Para a investigação, o curso de formação foi criado com propósitos que fossem coerentes com a literatura de ensino de LE e formação de professores, mais especificamente de língua inglesa como, os estudos dos documentos oficiais do governo federal, PCN (1998;1999;2000); OCEM (2006); e as teorias discutidas na atualidade sobre ensino e aprendizagem de línguas, referentes ao desenvolvimento do professor reflexivo e crítico, conforme exposto na introdução deste trabalho; e que apresentou os seguintes objetivos: 1) Entender sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, refletindo sobre esse processo e os contextos de atuação do professor de língua inglesa da escola pública de Arapiraca; 2) Refletir sobre a própria prática com a perspectiva de mudança e de (re)construção dessa prática através da utilização da pesquisa-ação; e, 3) A partir da prática dos professores de língua inglesa, levá-los a reflexão do uso social da linguagem a fim de (re)construção dessa prática.

A análise preliminar dos dados mostrou que esta proposta do curso de FC trouxe contribuições significativas para a tentativa de mudanças nos discursos das professoras observadas, com reflexões sobre suas práticas docentes a partir das discussões e leituras teóricas oferecidas durante e após o curso, o que pode contribuir para uma

prática de ensino de LE que melhor se adequa às necessidades dos interactantes da sala de aula de língua inglesa.

Ressalto que este estudo teve uma característica descritiva, uma abordagem qualitativa, o qual focalizou a perspectiva dos participantes da pesquisa, e, com características da pesquisa-ação (ANDRÉ, 2008; BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2005; ZOZZOLI, 2006; MOITA LOPES, 1996; HADLEY, 2004; PEREIRA & ZEICHNER, 2008). Pesquisa que tem cunho etnográfico, de base interpretativista, e que tem sido utilizada na área educacional na resolução de problemas para fins de transformação e em que os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa foi aprofundada através de um estudo de caso (ANDRÉ, 2008) em que analisei as ações e as reflexões das professoras durante meu acompanhamento em suas salas de aula, através de suas anotações de campo e durante conversas informais nos encontros do curso e em suas escolas.

Procurei analisar o que revelavam as práticas docentes das professoras e se as mesmas levaram para suas salas de aula discussões e leituras teóricas do curso de FC, e se havia indícios de uma reflexão crítica acerca de sua própria prática, que pudesse apontar para uma tentativa de mudança ou não.

Procedi, baseada na teoria do discurso de sala de aula de Cazden (1988, p.2) que nos fala na questão da compreensão dos elementos e processos de comunicação dentro de um sistema – como a escola, à análise de uma aula de cada professora, após a finalização do curso de FC.

A escola é muitas vezes o primeiro lugar onde se espera que as crianças se comuniquem com independência (sem a ajuda dos pais), e publicamente, onde seu desempenho poderá ser julgado, por isso a perspectiva de Cazden faz-se adequada às análises.

Além disso, os professores também trazem para suas salas de aula expectativas pessoais e profissionais, as quais vêm à tona como forma principal de expressão de identidades e atitudes, o que se dá através da linguagem. Assim, as análises procedidas neste trabalho nos levam a pensar que os professores de LE precisam (re)conhecer os padrões de linguagem utilizados em suas salas de aula e suas funções

no discurso, no processo educativo, a fim de melhor adaptação às necessidades educacionais.

Apoiei-me também na teoria sociointeracional de Vygotsky (1998), em que pude planejar o curso para os professores pensando em envolver os professores em momentos de interação, estudos, reflexões e discussões críticas importantes e relacionadas aos seus contextos, numa tentativa de que isso pudesse atingir suas crenças e ideias sobre suas formas de ensino. Não esquecendo que segundo Prabhu (1987), os professores levam crenças e ideias de seus professores antigos para suas salas de aula, independentemente do método, abordagem ou material didático que utilizem.

Em um segundo momento, em que me apoio nos estudos sobre professor reflexivo de estudiosos como, Freire (2002); Perrenoud (2002); Bartlett (1990); Celani (2006; 2010); entre outros, analisei como as forças atuantes no processo de FC influenciaram nas reflexões das professoras, levando-as a efetivar ou não, mudanças que julgassem necessárias às suas práticas docentes. E, finalmente, analisei se havendo as mudanças, quais as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Busquei discutir esses aspectos de revelação de prática de ensino das professoras após o curso de FC, comparando esse trabalho de sala de aula das professoras do estudo de caso, com suas reflexões através de suas anotações de campo, conversas informais com as professoras e discussões durante a FC.

Observando as práticas das três professoras, após a FC, os dados revelaram que a professora **Dulce**, desde o começo da FC tem a consciência de que na sua prática de ensino precisa atentar para não repetir erros de professores antigos os quais, segundo ela, ficavam restritos aos conteúdos dos livros e não se atualizavam, e revela que por ter uma carga horária de trabalho muito grande, percebe que por falta de tempo suas aulas ficam um pouco mecanizadas por se apoiar muito no LD. Mas, na sua auto-análise tem a consciência de que quer se afastar um pouco do LD, pesquisar e fazer uma aula melhor.

A observação de suas aulas e a análise dos dados demonstram que a professora **Dulce** manteve-se todo o tempo nesse confronto, sem conseguir se desvencilhar de

uma abordagem de ensino de aspecto tradicional em que se dava em sua aulas apenas a leitura e tradução de textos, seguido de repetição.

No seu discurso pedagógico, que caracterizou sua prática, observei que a professora chamava apenas os nomes de dois ou três alunos para responder as perguntas que fazia devido a esses alunos serem os que respondiam prontamente, e se algum aluno tentava responder e errava a professora se reportava a um desses três alunos, dizendo que eles saberiam a resposta, caracterizando seu discurso de autoridade, marcado pelo controle.

Uma outra preocupação da professora **Dulce**, também observada e analisada na prática desta professora, foi a sua competência linguístico-comunicativa em LI. Ao discutir comigo suas aflições com relação a esse fato, orientei-a a procurar um centro de línguas a fim de se aperfeiçoar e superar esse fato contextual que pode atrapalhar a prática dos professores de LE.

Os dados analisados da professora **Florinda** demonstram sua reflexão quanto à necessidade de conseguir usar mais a LI em sua sala de aula. Suas anotações envolveram a escrita de estudiosos da área de LE, a exemplo de Leffa, Nunan, Silveira, Lima, Bailey & Savage, Oliveira e Paiva, no entanto, apesar de seu interesse nessas leituras e o esforço inicial em usar a LI em sala, a professora não consegue relacioná-las a sua prática, limitando-se apenas a descrever os dados e aparenta desistir de implementar mudanças, devido a crença de que é difícil se ensinar a LI na escola pública, onde se tem salas lotadas, alunos desmotivados e indisciplinados; e, acaba sem saber em quais os momentos específicos se deve usar o inglês, sentindo-se culpada por isso.

Apesar de a professora utilizar-se de um discurso de controle na maioria das suas aulas, mantém um clima de afetividade, valorizando seus alunos, numa tentativa de diminuição da assimetria professor-aluno, estimulando-os a responder, sem fazer nomeações e concedendo tempo para as respostas.

Os dados mostram que a professora manteve na sua prática um confronto entre uma nova abordagem de ensino de LI e seu contexto educacional, o que a levou a manter inalteradas suas posturas predominantemente tradicionais de leitura e tradução.

Observando as práticas das três professoras, após a FC, os dados revelaram que a professora **Lindaaura** demonstrou de forma eficaz, apesar do tamanho de sua turma, cerca de 32 alunos, no nível de 8º ano do ensino fundamental, que ela foi a única que apresentou uma capacidade de gerenciamento de aula o qual permitiu a organização das atividades de forma a maximizar o envolvimento dos alunos.

O exemplo de aula analisada em que os alunos deveriam se submeter a uma prova escrita a qual trazia também um exercício de escuta, seu discurso mostra uma lógica pedagógica, e sua habilidade em manter sua atenção direcionada para toda a classe, entre várias atividades, desde os comandos dados sobre o exercício de escrita; a atenção para a forma contracta do verbo, até a manutenção da disciplina, mostra que a professora assegurou seus objetivos de aprendizagem para que os alunos prosseguissem sem problemas.

Suas reflexões em seu diário de notas, após a aula com a prova escrita e o exercício de escuta, mostram o reconhecimento da lógica de seu discurso, ao dizer que seus alunos “vão se soltando e falando naturalmente”, em uma prova oral aplicada, uma vez que segundo Read (1987, p.59-60), nas atividades de ensino de línguas em que as habilidades são integradas, os alunos recebem o insumo numa habilidade receptiva complementar antes de produzirem seu próprio insumo. As atividades não devem ser feitas isoladamente, mas estarem bem relacionadas e dependerão umas das outras.

A professora **Lindaaura** também demonstrou a capacidade de reduzir a assimetria professor-aluno, quando não nomeava os alunos para dar respostas ao exercício proposto e permitia-lhes tempo para responder aos exercícios, repetindo o áudio tantas vezes quantas fossem necessárias, demonstrando estímulo à execução da tarefa sem a correção direta, considerando os pedidos dos alunos para ouvir de novo, como sinal de evolução no entendimento da mensagem em inglês.

Ao refletir sobre a FC a professora **Lindaaura** reconhece a importância de se estar em constante pesquisa, devido às mudanças no nosso mundo contemporâneo, e da necessidade de estar sempre aprendendo e se reconhece no caminho certo, ao participar da FC.

Apesar de a professora **Lindauro** reconhecer o trabalho árduo de ensinar a habilidade de leitura a seus alunos, ela traz para suas anotações de campo o fato citado nos documentos PCN de LE (1998) relativo à leitura, dizendo que a leitura pode transformar um aluno em um cidadão crítico, conhecedor e defensor de suas ideias.

No entanto, a professora utilizou apenas o LD em suas aulas, momentos em que sempre lembrava seus alunos das estratégias de leitura e de sua importância, principalmente para quem vai fazer o vestibular. Utiliza trabalhos em grupo com apresentações de cartazes e alguns dos alunos leem com certa fluência e com boa pronúncia, mas traduzem o que leram a pedido da professora, após as apresentações, que sempre os elogiava.

No que diz respeito à interação com os alunos, observei que alguns tentavam responder com ansiedade, mas a maioria das perguntas eram sempre respondidas pelos mesmos alunos. Ainda assim a professora não demonstrou se reportar àqueles mais tímidos e calados.

Em uma análise completa dos dados neste estudo de caso, evidenciam-se aspectos contextuais que considereei como questionamentos e interferências constantes e que revelam a complexidade de se construir uma prática de ensino baseada em reflexões pelas professoras envolvidas em um curso de FC: 1) as professoras terem em suas salas de aula a presença de uma professora mais experiente observando suas aulas; principalmente quando há a relação afetiva desta pesquisadora com duas das professoras envolvidas no estudo de caso, por ter sido sua professora na universidade; 2) as professoras apresentarem dúvidas quanto a sua capacidade linguístico-comunicativa em inglês em comparação com a minha; 3) a falta de prática de pesquisa em suas vidas, primeiro na universidade, segundo nas suas vidas profissionais; o contexto educacional, com salas lotadas, indisciplina e falta de interesse dos alunos em estudar a LI, muito menos em falá-la (muitos dos alunos não veem a necessidade: 'não falo nem português direito, quanto mais inglês – eu ouvi isso em uma das aulas que assisti). Contexto esse em que as professoras tiveram que em algumas vezes dar aulas em duas salas ao mesmo tempo, por falta de professores; e 4) intervenção da direção e coordenação no planejamento de aula – no que diz respeito a metodologia de ensino de

inglês, em que deveriam utilizar a leitura e tradução para que os alunos pudessem se sair bem em exames nacionais de leitura etc.

A partir da constante escuta das três professoras, durante as aulas observadas, nos encontros na FC e em conversas informais, destaco algumas percepções e ações que tomei e que certamente influenciaram essas professoras na tentativa de mudança de suas práticas, e na predisposição para efetivar pesquisas:

- a partir de seus questionamentos e conflitos apresentava-lhes leituras direcionadas com a intenção de incentivar suas reflexões;
- sugeria discussões através de perguntas relacionadas às práticas de sala de aula de língua inglesa;
- incentivava ao uso mais frequente de inglês em suas salas de aula, sem que fosse necessária a tradução simultânea dos comandos e de suas explicações;
- incentivava ao uso de atividades usadas por mim em minhas salas de aula de ensino fundamental, as quais apresentaram resultados satisfatórios;
- incentivava-as a prestar mais atenção nos alunos que ansiavam em se comunicar em inglês, os quais claramente entendiam seus comandos e explicações.

Esses fatores foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa-ação, uma vez que assumi o papel de facilitadora no curso de FC, incentivando-as a observarem suas práticas e refletirem sobre elas, tentando estimulá-las ao desenvolvimento de mudanças e transformações em suas práticas de forma que melhor se adaptassem as necessidades de seus alunos e delas mesmas.

Voltamos, a partir destas análises, às perguntas de pesquisa estabelecidas na introdução deste trabalho:

(1) Que mudanças em seus discursos as professoras apresentam quando:

- a. levam para sua prática docente as discussões e leituras teóricas do curso de FC; e,

- b. refletem sobre a prática docente que desenvolvem, após concluir o curso?

Um grande número de pesquisas qualitativas tem sido feito na área de ensino de LE, como este estudo de caso, com a finalidade apresentar as abordagens de tentativa de compreensão das complexidades, dificuldades e descobertas de como as pessoas aprendem uma LE e de como os profissionais dessa área lidam com as mudanças educacionais que se apresentam neste século.

Toda a análise feita nesse estudo não se mostra suficiente para apontar as questões de ensino no contexto de sala de aula de LE, nem mesmo o estudo de caso aqui apresentado, devido a necessidade de uma análise mais aprofundada.

No entanto, as professoras acompanhadas durante o ano de 2012 demonstraram a tentativa de mudança de suas práticas, ao se proporem a acompanhar o curso de FC ofertado via universidade local e aceitarem a minha presença em suas salas de aula durante todo o ano letivo. Essa tentativa, embora positiva, demonstrou a falta de habilidade em relacionar a teoria estudada com suas práticas, por motivos já evidenciados neste capítulo, o que pude verificar após o término do curso.

- (2) O que a prática das professoras revela em sua sala de aula de língua inglesa?

A prática das professoras revela que seus discursos e ações estão ainda voltados para uma abordagem de ensino tradicional de leitura e tradução, embora em muitas dessas aulas, as professoras tenham utilizado recursos tecnológicos, flashcards, jogos, músicas, poemas, trabalhos em grupo e em pares etc, elas mantêm um discurso pedagógico de controle, com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais, utilizando atividades que apontam quem fala e quando fala durante a apresentação dessas atividades. E como salienta Cazden (1988, p.2-3), os alunos ficam desencorajados a melhorar seus processos de aprendizagem quando os professores agem dessa forma, muitas vezes seguindo instruções de suas instituições de ensino.

- (3) Qual a contribuição da prática reflexiva para a construção de discursos e práticas de ensino que melhor se adaptem às necessidades das pessoas em suas salas de aula de LE?

A importância dos papéis de professores e alunos de LE na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva crítica e de reflexão, tem sido evidenciada através de trabalhos como os de Oliveira e Paiva (2005), Leffa (2006), Almeida Filho (2005) Menezes e Souza e Monte Mór (2006), Monte Mór (2010), Tavares e Stella (2012), Rodrigues e Ifa (2014).

Os depoimentos das professoras apresentaram um compromisso com a escuta e com o desenvolvimento de habilidades de reflexão e pesquisa o que proporcionaram a elas uma certa auto-confiança, o que possivelmente levou duas das professoras a escreverem e apresentarem trabalhos científicos em universidades públicas regionais, nos anos de 2012 e 2013.

No entanto, percebemos através das observações e análises dos dados das aulas dadas pelas professoras que embora tivessem apresentado uma disposição para a reflexão sobre a possibilidade de melhoria em suas práticas, as mesmas não conseguiram relacionar isso aos seus contextos de sala de aula.

Um discurso de sala de aula deve incentivar uma aprendizagem colaborativa, em que encoraje os alunos a usar ou construir formas de comunicação baseadas em seus conhecimentos prévios, com a definição de objetivos de ensino, com o encorajamento de uma aprendizagem independente e pensamento criativo e crítico, a fim de resolver seus problemas.

As professoras participantes do curso de FC e desta pesquisa também me proporcionaram momentos de reflexão, via suas práticas, em que pude comparar minha abordagem de ensino com as delas e verificar que muitas vezes vivenciei também alguns de seus problemas e interferências contextuais na escola de educação básica.

Embora os dados e análises deste trabalho, algumas vezes, tenham tido uma característica negativa, no que se relacionou a prática das professoras, ressalto sua coragem em participar desta pesquisa, expondo suas vidas profissionais e pessoais, dificuldades e realidades.

Acredito que somente com a continuação de um acompanhamento a esses profissionais de ensino de LE, via universidades, via congressos acadêmicos e colóquios, será possível a oferta de oportunidades de planejamento e de um maior embasamento em suas ações pedagógicas, vivências que favorecerão as discussões nesses ambientes acadêmicos.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- ALLRIGHT, D. & BAILEY, K.M. **Focus on the language classroom**. U.K.: Cambridge, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP.: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP.: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Org. Stevens, C.M.T. & Cunha. M.J.C. Brasília, Editora UnB, 2003.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- ANDRÉ, M.E.D.A. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- ASSIS-PETERSON, A.A.de. **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa. v. 3. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. eds. **Second language teacher education**. U.K.: Cambridge University Press, 1990, p. 202-214.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Eds.) **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000.
- BELLIN, G.P. Concepções relativas ao desenvolvimento da oralidade em duas escolas da rede pública municipal de Curitiba. In: **Revista X**, volume 1, 2012, p. 137-142.

BERTOLDO, E.S. Linguística Aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. FREITAS, A.C. (org.). São Paulo: Contexto, 2003, p.123-142.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Livro didático**. 2008. Disponível no sítio: www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-legislacao, em 01 de dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – EF – Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério de Educação, 1999.

BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Desportos, 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 23 de dez.1996.

BROWN, H.D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd.ed. USA: Longman, 2001.

BURNS, A. **Doing action research in English language teaching**. USA: Routledge, 2010.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trab. Ling. Apli., Campinas**, (17): 133-144, Jan./Jun. 1991.

CAZDEN, C.B, **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. VALENZUELA, S.T. São Paulo: Cortez, 2002.

CELANI, M.A.A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. & MONTEIRO, M.C.G. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.J. (Orgs.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2006, p.23-44.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z. & CELANI, M.A.A. (orgs.). **Linguística aplicada** – da aplicação de linguística a linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992, p.15-22.

COPE & KALANTIZ. **New learning: elements of a Science of education**. Cambridge: CUP, 2008.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUBOC, A.P.M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. In: **Fragmentos**, n. 33, p. 263/277, Florianópolis, jul. – dez. 2007.

EDWARDS, J.A. & LAMPERT, M.D (eds.). **Talking data: transcription and coding in discourse research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Michigan, February, 1985.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.45-65.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25ª ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2002. Versão eletrônica.

GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. In: **The ESP**. São Paulo, vol. 19, n. 2, p. 257-271, 1998.

HADLEY, G. **Pesquisa de ação em sala de aula**. São Paulo: SBS Editora, 2004.

HOBBSBAWM, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOWATT, A.P.R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

JESUS, D.N.S & GATTOLIN, S.R.B. Letramento e formação inicial e contínua de professores de línguas estrangeiras. In: ROCHA, C.H. & MACIEL, R.F. **Língua**

estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: SP: Pontes, 2013.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. C.; HALU, R. C. **Formatação “Desformatada”:** **Práticas com professores de língua inglesa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KALANTZIS & COPE. **New learning:** elements of a science of education. Cambridge, Port Melbourne, Victoria, 2008.

KIRKPATRICK, A. **World Englishes:** implications for international communication and English language teaching. U.K. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p.129-148.

KRAMSCH, C. Expansion of the field. In: **The newsletter of the American Association for Applied Linguistics.** Disponível no sítio: <http://aaal.lang.uiuc.edu/letter/20.2/expansion.html>, em 30 de set. 2004.

KRAMSCH, C. Second language acquisition, Applied Linguistics, and the teaching of foreign languages. In: **The Modern Language Journal.** USA., Berkeley, CA., 84, iii, 2000, p. 311-326.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, V.J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. IN: LIMA, D.C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona:** uma questão múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p.21.

LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LEFFA, V.J. **Teaching English as a multinational language.** Disponível no sítio: <http://www.leffa.pro.br/multinational.htm>, em 06 de set. 2004.

LEFFA, V.J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In: **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** (Org.) BOHN,H.I. e VANDRESEN, P. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-235.

LIMA, R.N. **Formação continuada para professores de inglês do ensino público.** Relatório de extensão. Arapiraca (AL), Uneal/MEC/SESu, 2009

LIMA, R.N. Professores de inglês do ensino público de Arapiraca: formação em serviço. In: **Caderno de pesquisa e extensão**. Revista da Uneal. Ano 1, v. 1, n.1. Arapiraca: Universidade Estadual de Alagoas, 2009.

LIMA, R.N. When is the use of L1 (Portuguese) appropriate in groups of adolescents in monolingual L2 (English) classes? A teacher-training proposal. In: **Revista Leitura**. n. 39 (jan./jun.2007). Maceió: Edufal, 2008.

LIMA, R.N. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2007.

LÜDKE, M. (Coord.) **O que conta como pesquisa?** SP: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V.M. (Org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.30.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. 2ª ed. São Paulo: Ed.Ática, 1991.

MATTOS, A.M.A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In JORDÃO. (Org.) Dossiê especial. Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L.M. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. C.; HALU, R. C. **Formatação "Desformatada"**: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., & MONTE MÓR, W. **Projeto de formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos**: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola, USP: 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., & MONTE MÓR, W. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras**, Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 14ª ed. R.J.: Bertrand Brasil, 2010.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. MOITA LOPES, L.P. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006, p.85-107.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MÓR, W.M. A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. FRADE, I.C.A.S. (Org.) ... et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. & NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p.62-81.

OLIVEIRA, L.E.M. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**, 2006a. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255.

OLIVEIRA, L.E. **A instituição do ensino de inglês no Brasil: estabelecendo a fase inicial (1809-1831)**. Crop (FFLCH/USP), São Paulo, v.9, p. 155-187, 2003.

OLIVEIRA, M.B.F. Uma (re)visão da Linguística Aplicada: o caso do PPgEL. **Odisséia**. v. 9, n. 13-14. Natal: EDUFRN, 2006, p.55-63.

PAIVA, V.L.M.O.e.(Org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 3ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2005.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2004, p. 23-49.

PEREIRA, J.E.D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J.E.D. & ZEICHNER, K.M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.11-42.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-60.

PIMENTA, S.G. & FRANCO, M.A.S. (Orgs.) **Pesquisa em educação: vol. 1. possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIMENTA, S.G. & FRANCO, M.A.S. (Orgs.) **Pesquisa em educação**: vol. 2. possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. & FRANCO, M.A.S. (Orgs.) **Pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRABHU. N.S. **Second language pedagogy**. Oxford University Press, 1987.

RAJAGOPALAN, K. A. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.149-168.

RAJAGOPALAN, K. A. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

RAJAGOPALAN, K. A. The concept of 'World English' and its implications for ELT. In: **ELT Journal**. Volume 58/2. April 2004. Oxford University Press.

READ, C. Integrating the skills. In: **ELT Journal**. Volume 41/1. Oxford University Press, 1987, p.72-4.

RICHARDS, J. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, J.C. & FARREL, T.S.C. **Professional development for language teachers**: strategies for teacher learning. USA: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J. & RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. USA: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. UK: Longman, 1992.

ROTTAVA, L. & SANTOS, S.S. dos. (Orgs.) **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Inijuí, 2006.

SANTOS, R.R.P. & IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. In: **the ESPECIALIST**, vol. 34, nº 1 (1-23), São Paulo, 2013.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. IN: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p.13.

- SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió-São Paulo: Catavento, 1999.
- SILVEIRA, M.I.M. O ensino da conversação em línguas estrangeiras. **Revista Leitura**. Maceió: Ufal, 2001/2002.
- SOUZA, J.P. et al. **30 relatórios de pesquisa-ação na sala de aula de línguas**: projeto palínguas. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- STELLA, P.R. & TAVARES, R.R. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em inglês da UFAL: os letramentos em questão. Belo Horizonte, **RBLA**, v. 12, n.4, 2012.
- STREET, B. Literacies and social theory. In: **Encyclopedia of language and education**. 2nd Edition, vol. 2: Literacy, 3-14, 2008.
- STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. In: GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas: SP: Pontes, 2008.
- TAVARES, R.R. & CAVALCANTI, I.S. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na faculdade de letras da Ufal. In: **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p.455-467, jul./dez. 2010.
- TAVARES, R.R. **A negociação da imagem na pragmática**: por uma visão sociointeracionista da linguagem. Maceió: EDUFAL, 2007.
- TAVARES, R. R. **A negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, 2001.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TODD, S. **Toward an imperfect education**: facing humanity, rethinking cosmopolitanism. USA: Paradigm Publishers, 2009.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- Van LIER, L. **The classroom & language learner**. U.K.: Longman, 1988, p.67.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOZZOLI, R.M.D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V.J. (Org.), **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 – Referências Bibliográficas do Curso de Formação Continuada para Professores de Inglês

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14^a ed. Campinas, SP: 2008. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa (p.27-33); Pesquisa-ação e a formação de professores em serviço (p.105-116).

ARRUDA, C.G.M. Leitura no ensino-aprendizagem da língua inglesa (p.229-241), In: SOUZA, J.P. et al (Org.) **Projeto Palínguas: 30 relatórios de pesquisa-ação na sala de aula de línguas**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. A pesquisa científica (p.09-12); O professor pesquisador (p.41-48); As rotinas da pesquisa qualitativa (p.49-55); Pesquisa colaborativa na formação continuada de professores (p.71-78).

BURNS, A. What is action research? In: **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners**. USA: Routledge, 2010 (p.2-5)

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras Modernas**. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras Modernas**. Brasília, MEC, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2011. Pesquisar – O que é? (p.11-45)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MOREIRA, L.A. Uma abordagem sobre leitura em sala de aula de inglês no ensino médio (p.279-292). In: SOUZA, J.P. et al (Org.) **Projeto Palínguas: 30 relatórios de pesquisa-ação na sala de aula de línguas**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

VIANA, Nelson. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz e SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. Trad. BAGNO, Marcos. 3^a ed. São Paulo: Parábola, 2004. 4.7. Bakhtin e as três concepções de língua, p.148-155.

Anexo 2

TABULAÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIO ESCRITO – FORMAÇÃO CONTINUADA

Há quanto tempo você atua como professor (a) de inglês?	De 0 a 5 anos: 4
	De 6 a 10 anos: 4
	De 11 a 15 anos: 4
Como aprendeu inglês?	Curso de idiomas: 5
	Formação em letras:
	Vivência no exterior:
	Outros:
	Mais de uma: 7
Qual o livro didático adotado pela sua escola?	Links: 7
	Keep in mind: 4
	Não respondeu: 1
Participaram da escolha do livro?	Sim: 5
	Não: 7
Indique o seu nível de proficiência geral na língua inglesa	Elementar: 1
	Básico: 3
	Pré-intermediário: 1
	Intermediário: 4
	Avançado: 3
Na sua opinião, qual a importância da formação em Letras (habilitação em inglês) para setrabalhar como professor de inglês?	Todos (as) consideram essencial.
Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE, 1998)?	Sim: 12
	Não: 0
Você já teve oportunidade de discutir, com colegas da área, as diretrizes traçadas pelos PCNs?	Sim: 5
	Não: 7
A Diretriz Curricular para o Ensino de Língua Inglesa da sua escola está alinhada às propostas dos PCNs?	Sim: 8
	Não respondeu: 1
	Não sei: 3
A Gestão Escolar (Direção e Coordenação) lhe cobra a elaboração de um Plano de Curso baseado nos PCNs?	Sim: 10
	Não: 2
Você faz uso dos conceitos e soluções propostos nos PCNs, quando elabora os objetivos do seu	Sim: 11
	Não respondeu: 1

plano de curso?	
De acordo com os PCNs, qual das definições abaixo é a mais completa? Aprender línguas significa:	Aprender sua gramática, aprender a comunicar-se oralmente e aprender conhecimento e seu uso: 1
	Aprender conhecimento e seu uso: 11
Em sua opinião, que habilidade deve ser privilegiada na escola?	Listening: 1
	Speaking: 1
	Reading: 4
	Writing:
	Todas: 6
Que concepção teórica do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) você adota na sua prática?	Na aprendizagem de uma LE, o aluno se utiliza de estratégias, e com base no conhecimento das regras de sua língua materna, elabora hipóteses e as experimenta no ato comunicativo:
	A aprendizagem é de natureza sociointeracional, uma vez que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional: 7
	A aprendizagem de uma LE é compreendida como um processo de aquisição de novos hábitos linguísticos no uso dessa língua:
	Responderam mais de uma: 2
	Não responderam: 3
Em que medida o assunto dos gêneros e tipos textuais está presente em seu planejamento?	Em todas as aulas: 6
	Uma vez a cada bimestre: 3
	Uma vez a cada semestre:
	Esporadicamente: 3
	Nunca:
Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua.	Concordam: 3
	Não concordam: 9
É possível aprender uma língua em pouco tempo, com pouco esforço:	Não concordam: 10
	Não sei: 1
	Não concordo: 1

A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa.	Não concordam: 7
	Concordam: 4
	Não sei: 1
A aprendizagem de uma LE depende mais do professor do que do aluno.	Concordo: 1
	Não concordo: 11
Crianças aprendem inglês com mais facilidade do que os adultos.	Todos(as) responderam sim
Aprender uma nova LE envolve conhecimento profundo da gramática da língua.	Concordo: 2
	Não concordo: 9
	Não sei: 1
Não se deve usar português em sala de aula de língua inglesa.	Concordo: 1
	Não concordo: 11
Não se aprende inglês na escola pública.	Todos (as) responderam sim.
Você está participando da realização de alguma pesquisa acadêmica?	Sim: 4
	Não: 6
	Não responderam: 2
Você tem bolsa de estudos para a realização desta pesquisa?	Sim: 1
	Não: 10
	Não respondeu: 1
Você acha importante a formação teórica do pesquisador?	Todos (as) responderam sim
A pesquisa é importante?	Sim: 11
	Não respondeu: 1
A pesquisa é necessária?	Sim: 10
	Não respondeu: 2
A pesquisa é possível?	Sim: 10
	Não respondeu: 2
Você conhece a metodologia da pesquisa-ação?	Sim: 7
	Não: 5

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”
(Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo: *A pesquisa-ação na sala de aula de língua inglesa: uma tentativa de mudança da prática de ensino de professores de inglês da Escola Pública de Arapiraca*, recebi da Profª. Dra. Roseanne Rocha Tavares, da Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos: que o estudo se destina a uma formação continuada que será dada aos professores de língua inglesa do município de Arapiraca, com o intuito de levá-los a uma utilização da pesquisa-ação em suas próprias salas de aula de forma orientada, a fim de aumentar sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como sua autonomia, e, também, que serei acompanhado(a) em minha sala de aula, durante o período de maio a dezembro de 2012. A importância desse estudo se dá pelo fato de que eu, como professor(a) participante da formação continuada, ao utilizar a metodologia da pesquisa-ação em minha própria sala de aula, poderei agir de forma a tentar intervir ativamente na realidade desse ambiente, levando-me a uma melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em nossas escolas, bem como no desenvolvimento de minhas habilidades de pesquisa. O estudo da referida pesquisa começará no início do ano letivo de 2012, entre fevereiro e março, e terminará ao final desse ano letivo, em dezembro, ou, no início de 2013, em janeiro; no município de Arapiraca, Alagoas. Estou ciente de que participarei das seguintes etapas: formação continuada, serei acompanhado(a) em minha sala de aula, no ano letivo de 2012, responderei a questionários e terei minhas aulas filmadas e gravadas em áudio, e de que isso não se configurará em incômodo durante minha participação. Estou ciente de que os dados coletados durante essa pesquisa serão expostos somente no meio acadêmico, respeitando-se a minha integridade e anonimato. Estou ciente, ainda, de que contarei com a assistência das professoras Roseanne Rocha Tavares, da Universidade Federal de Alagoas; bem como, da professora Rosângela Nunes de Lima, e de que sempre que desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo. Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Rosangela Nunes de Lima

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): ROSEANNE ROCHA TAVARES

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Endereço:

Bloco: /Nº: /Complemento

Bairro: /CEP/Cidade

Telefones p/contato:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): ROSANGELA NUNES DE LIMA

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Endereço:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade:

Telefones p/contato:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:****Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária****Telefone: 3214-1041**

(Assinatura ou impressão datiloscópica
d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal
(Rubricar as demais folhas)

ROSEANNE ROCHA TAVARES
Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ROSANGELA NUNES DE LIMA

Anexo 4 – Projeto Político Pedagógico da Escola Monsenhor José Soares em *flash drive*

Anexo 5 – Projeto Político Pedagógico da Escola Djalma Matheus Santana em *flash drive*

Anexo 6 – Projeto Político Pedagógico da Escola Laury Capistrano em *flash drive*

Anexo 7 – Questionário escrito – Formação Continuada

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO PÚBLICO DE ARAPIRACA – ALAGOAS

DADOS PESSOAIS

Nome completo _____ idade _____ sexo M () F ()
 E-mail _____ Telefone _____
 Tem formação em nível superior? Sim () Não () Curso _____
 Em caso de formação no curso de Letras, marque as opções que se encaixam no seu perfil:
 Letras – Inglês () Letras Português/Inglês () outros _____
 Em que instituição você se formou? _____
 Ano de ingresso/conclusão _____
 Tem currículo Lattes? Sim () Não () Leciona em: Zona rural () Zona urbana ()
 Instituição onde leciona _____
 Níveis em que leciona: Fundamental () Médio () Nº total de aulas semanais _____

PERFIL PEDAGÓGICO

1- Há quanto tempo você atua como professor de inglês? _____
 2- Qual o livro didático adotado pela sua escola? _____
 3- Você participou das discussões para a escolha do livro didático? SIM () NÃO ()
 Justifique _____
4- Como você aprendeu inglês?
 cursos de idiomas () formação em Letras () vivência no exterior () quanto tempo? _____
 outros () Especificar _____

5- Indique o seu nível de proficiência geral na língua inglesa:

elementar () básico () pré-intermediário () intermediário () avançado ()

6- Na sua opinião, qual a importância da formação em Letras (habilitação em inglês) para se trabalhar como professor de inglês?

nenhuma () pequena () média () grande () essencial ()

Explique: _____

7- Que meios você utiliza para se atualizar como professor de inglês:

cursos de aperfeiçoamento () cursos de pós-graduação () TV () jornais () revistas ()
 leitura específica em/sobre inglês, metodologia, etc. () internet () filmes () viagens
 frequentes () congressos, seminários e workshops () sigo a minha intuição e conselhos de
 professores mais experientes () Conto com a minha experiência anterior () outros ()
 Especificar _____

SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS VOLTADOS PARA O ENSINO DE LEs

8- Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE, 1998)? SIM () NÃO ()

9- Você já teve oportunidade de discutir, com colegas da área, as diretrizes traçadas pelos PCNs?
 SIM () NÃO ()

10- A Diretriz Curricular para o Ensino de Língua Inglesa da sua escola está alinhada às propostas dos PCNs? SIM () NÃO () NÃO SEI ()

11- A Gestão Escolar (Direção e Coordenação) lhe cobra a elaboração de um Plano de Curso baseado nos PCNs? SIM () NÃO ()

12- Você faz uso dos conceitos e soluções propostos nos PCNs, quando elabora os objetivos do seu plano de curso? SIM () NÃO ()

13- De acordo com os PCNs, qual das definições abaixo é a mais completa? Aprender línguas significa:

aprender sua gramática () aprender vocabulário suficiente para formar frases ()
aprender conhecimento e seu uso () aprender a comunicar-se oralmente () NÃO SEI ()

14- Na formulação dos objetivos de ensino de LEs, os PCNs (1998, p. 66; 67) afirmam, dentre outras coisas, que ao longo do ensino fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de:

- “construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;”

Você acha que tem conseguido atingir esses objetivos? SIM () NÃO () PARCIALMENTE ()
Justifique _____

PRÁTICA PEDAGÓGICA

15- Em sua opinião, que habilidade deve ser privilegiada na escola?

listening () *speaking* () *reading* () *writing* ()

Justifique _____

16- Que concepção teórica do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) você adota na sua prática?

- Na aprendizagem de uma LE, o aluno se utiliza de estratégias, e com base no conhecimento das regras de sua língua materna, elabora hipóteses e as experimenta no ato comunicativo ()
- A aprendizagem é de natureza sociointeracional, uma vez que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional ()
- A aprendizagem de uma LE é compreendida como um processo de aquisição de novos hábitos linguísticos no uso dessa língua ()
- Outra (Especificar) _____

17- Em que medida o assunto dos gêneros e tipos textuais está presente em seu planejamento?

em todas as aulas () uma vez a cada bimestre () uma vez a cada semestre ()
 esporadicamente () nunca ()

18- Marque as afirmações abaixo de acordo com a seguinte legenda:

1- concordo 2- não concordo 3- não sei ou não tenho opinião formada

- a) () Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua.
 b) () É possível aprender uma língua em pouco tempo, com pouco esforço.
 c) () A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa.
 d) () A aprendizagem de uma LE depende mais do professor do que do aluno.
 e) () Crianças aprendem inglês com mais facilidade do que os adultos.
 f) () Aprender uma nova LE envolve conhecimento profundo da gramática da língua.
 g) () Não se deve usar português em sala de aula de língua inglesa.
 h) () Não se aprende inglês na escola pública.

19- Você está participando da realização de alguma pesquisa acadêmica?

() sim () não

20- Você tem bolsa de estudos para a realização desta pesquisa?

() sim () não

21- Você acha importante a formação teórica do pesquisador?

() sim () não

22- A pesquisa é importante? Por quê?

23- A pesquisa é necessária? Por quê?

24- A pesquisa é possível? Como?

25- Você conhece a metodologia da pesquisa-ação?

() sim () não

26- Observações e comentários:

Muito obrigada por responder a este questionário!

ANEXO 8 – Quadro de aulas das professoras em 2012

MÊS/AULAS	DULCE	FLORINDA	LINDAURA
maio	----	-----	t – 01
junho	t – 02 n.a. – 01 n.h.a. – 04	t – 06 n.h.a. – 1	t – 06 n.h.a. – 02
julho	t – 03 n.h.a. – 01	t – 05	t – 03 nt – 01 n.a. – 01
agosto	t – 01 pt – 01 nt – 02 n.a. – 02 n.h.a. – 04	pt – 02 nt – 03 n.a. – 02 n.h.a. – 02	pt – 05 nt – 02 n.a. – 01 n.h.a – 01
setembro	t – 02 pt – 02 nt – 01 n.a. – 01	t – 02 nt – 01 n.a. – 04 n.h.a. – 01	pt – 01 nt – 04 n.a. – 02 n.h.a – 01
outubro	n.a. – 04 n.h.a. – 04	t – 02 pt – 02 n.a. – 04	nt – 04 n.a. – 02 n.h.a – 03
novembro	t – 01 nt – 01 n.a. – 01 n.h.a. – 05	t – 01 pt – 03 n.a. – 02	pt – 01 nt – 03 n.a. – 02 n.h.a – 02
dezembro	pt – 01 nt – 02 n.a. – 03 n.h.a. – 02	t – 01 n.a. – 05 n.h.a. – 01	t – 01 pt – 02 nt – 01 n.a. – 01 n.h.a – 03

Legenda:

(T) transcrita

(PT) parcialmente transcrita

(NT) não transcrita

(NA) não assistida

(NHA) não houve aula

Anexo 9 – Exemplo de transcrição de aula da professora Dulce assistida em 07.11.2012

P: Eu trouxe um material pra vocês em relação a um verbo que vocês irão estudar na próxima unidade do livro é um verbo conhecido porém eu espero que vocês compreendam mais o significado dele, vai ser o verbo **TO HAVE**. Deixa eu encontrar aqui a página do livro pra que vocês tenham....Vai ser na unidade 7 do livro de vocês.

Os alunos se organizam para ver os slides.

P: O pessoal aí atrás tá vendo direitinho? Prestem atenção pq vai haver um momento que eu vou querer que vocês copiem. Copiem nada agora não.

Ax: Vai usar o livro?

P: Unidade 7, pg 71 do livro, mas não vamos pro livro agora não.

P: o verbo **To have** é o equivalente ao verbo ter em português, todavia temos algumas diferenças idiomáticas, por exemplo, em português, dizemos que estamos com um resfriado, enquanto que em inglês dizemos que temos um resfriado....

P: Vejamos. **I have a cold**. Repitam comigo...

As: **I have a cold**.

P: O que significa?

As: Estou resfriado.

P: Eu tenho um segundo exemplo, **I have your book in my bag**. Repitam.

As: **I have your book in my bag**.

P: O que significa?

As: Estou com o seu livro em minha bolsa.

P: Estou com o seu livro em minha bolsa.

(Os slides apresentam as traduções das orações.)

P: **She has something in her mind**.

As: **She has something in her mind**.

P: Foi fraquinho esse, novamente. **She has something in her mind**.

As: **She has something in her mind**.

P: Ela o que?

As: Ela está com algo em mente.

P: Exatamente. O verbo **have** agora ele veio de uma forma diferente. Depois do pronome **she** ele não está mais lá como **have**, está como o quê?

As: **Has (bem baixinho)**

P: Como? **Has**, exatamente. Ó lá, Greg pode ser substituído por que pronome?

As: xxx

P: **Greg has a lot of things to do**. Que significa o que?

As: Greg tem muitas coisas que fazer.

P: O verbo to have nas 3as pessoas do singular que são o que? **he she it**, ele tem uma escrita diferente, ao invés de ser **HAVE** ele virá o quê? Vocês tão vendo aí.

Ax: **Has (bem baixinho)**

P: **Has** exatamente. Eu tenho para o pronome **I HAVE** já o **He she it** eu tenho **has**. É claro que algumas traduções podem ser feitas diretamente para o português, mas não podemos nos influenciar com isso daí. Há também outros usos que veremos mais adiante. Eu tenho aqui essa tabela, essa tabela vocês têm no livro, mas para que fixe

mais na mente de vocês eu queria que vocês, depois copiassem, agora não. Para situar eu tenho **I have**, que significa o que? Se o verbo **have** significa ter.

As: Eu tenho.

P: **You have....**observem que só mudou a escrita nas 3as pessoas do singular. Agora sim, eu queria que vocês copiassem, vocês irão completar com **have** ou **has**, muito fácil.

No slide: - Agora, pratique: (Exercício escrito: 09 orações a serem completadas com o verbo)

S: Por que a senhora não passa textos em português pra gente passar para o Inglês?

T: responde: **É uma boa sugestão. Aí eu tenho que estar aqui na sala com vocês, não posso estar em duas salas como na aula passada.** Pronto? Na primeira sequencia nós temos... vão completando com **HAVE** ou **HAS**... seria nós temos um lindo cachorro. **Number 2** eu tenho Meg.... **a terrible cold.** Meg agora está representando que pronome?

Ax: Ela.

P: isso, em inglês?

Ax: **She**

P: Isso, Então será **she have** ou **she has**? **Number three. Susan.... three sisters.** Susan tem 3 irmãs. **Number four.**

((A professora mantém a metodologia até o **number nine.**))

P: Ok, todos responderam? Agora pra representar cada sequencia dessas aí temos essas imagens (nos slides)

P: Representando essa primeira sentença nós temos aí essa família com esse cachorro. Então nós temos **we have** ou **has a beautiful dog**? Será **have** ou **has**? Diz JV o que é **have**. Será **have** ou **has**?

As: **Have**

P: Então digam: **We have a beautiful dog.**

As: **We have a beautiful dog.**

P: **Susan has three sisters.** Agora nós temos **The Browns have five children.**

P: sentença 5: **I have a lot of good friends.**

P: sentença 6: **Mariane has a lot of wonderful friends at school.**

P: 7, **Mary and I have wonderful parents.**

P: **Mr Smith has today's newspaper.** E agora? Quem respondeu **has** ok.

P: 9 – **I never have lunch before 11 am.** Agora confirmam o gabarito, se vocês fizeram assim. Agora gostaria que vocês pronunciassem as frases. Vamos individualmente depois pelo grupo.

Ax: Não

P: **Number 1**

As: **We have a beautiful dog.**

P: Agora quero que vocês copiem a tabela no singular e no plural. Vou voltar lá pra vocês copiarem. Até agora nós estudamos que forma? São três formas, afirmativa, negativa e interrogativa.

As: a negativa.

P: A negativa? Quando eu digo Nós temos um cachorro bonito eu to negando alguma coisa, estou perguntando?

As: não

P: Mas agora nós temos o que? O verbo **to have** também na forma interrogativa, não é isso? No **present tense**, nós temos aqui, duas imagens. **What is this?**

As: **It is a car.**

P: **Yes, Sa. Sa do you have a car, Sa.?**

Ax: **No**

P: **No I don't. And E.? Do you have a car?**

P: As respostas estão no quadro. E T.? **No?**

Ay: **No I don't.**

P: **No I don't. Very good. And you T. do you have a computer?**

P: mostra slides com erros. **Does she has... blonde hair/Black hair?**

P: **There is a mistake.** E ela o conserta na tela do notebook. Eu tenho aqui uma forma interrogativa. Yes? Ou é uma forma negativa?

Ax: É pra escrever?

P: Só explicar, eu tenho o verbo auxiliar que é o **DOES** tenho o pronome que é o **SHE**, mas tem o verbo que é o **HAVE** só que no momento que eu fui escrever tinha lá eu coloquei **she has**, e eu tinha esquecido que não é **she has** qdo você vai fazer uma pergunta, e sim esse verbo não vai mais ficar flexionado como **has** e sim ele volta a ser **have** porque o verbo é o auxiliar que é qual?

As: **Does**

P: O verbo numa pergunta ele volta a ser **HAVE** para todas as pessoas: **I, you, He she it, we you they.**

P: Queria que vocês fizessem aqui pra mim. Se vai ser **HAVE** e o verbo **To Be. My mother and I.....3 dogs. Have or are?**

As: **have**

P: Minha mãe e eu....**Fred and Tomgood doctors.** Vai ser o que? **Have or Are?**

As: **Are**

P: Fred e Tom são bons médicos.

P: Do you have a car? a computer?....

Anexo 10 – Exemplo de transcrição de aula da professora Florinda assistida em 08.11.2012

((no quadro: Aim: A Poem – Next Day by Randall Jarrell - fragmento))

((I am afraid, this, morning, of my face.
It looks at me
From the rear-view mirror, with the eyes I hate,
The smile I hate. Its plain, lined look
Of gray discovery
Repeats to me: "You're old". That's all. I'm old.))

P: **Open your notebooks and start writing.**

Ax: Traduza agora.

Ax: Ô professora quer me dar um celular de presente....

Ax: O que é isso aí heim?

P: **Which one?**

P: Ó escrevam da forma que como está aí. É um poema. Então tem que ser exatamente da forma que eu vou escrever.

Ax: Isso é um J é **teacher** ?

P: **Where? Yes.**

P: **I can't screw you.** Eu não posso fazer mais nada pra você.

((Aqui os alunos conversam entre si sobre as notas deles. A professora continua escrevendo o poema no quadro).))

Ax: **Excuse me teacher.**

((Os alunos continuam a conversar enquanto copiam.))

P: Toni!

Ay: Ôxi eu não disse nada.

P: **B. me and Toni!**

Ax: Oxi eu to dizendo o quê?

P: **We have discovered that she failed last semester.**

Eu: **Ah she has**

P: **Yes, she has failed and the secretary made a mistake and put her here. And now all her tests we need to give to a girl to see if she can be here.**

Eu: **Does she know that?**

P: **I don't know.**

Ax: Ô ela falou de mim e eu não entendi nada.

Os alunos ficam falando sobre o Google tradutor

P: **Ok. It's all there.**

Ax: Profa cadê o lápis?

P: **Which pencil?**

Ax: Professora quer comprar um bilhete? É que as paredes da casa da mulher caiu...

P: **Let me count my coins.**

Ax: Eita professora cheia da grana, passe mais de dois.

((A professora aguarda que os alunos escrevam o poema em seus cadernos.))

P: **Finish?**

Ax: **Teacher, Can I drink water?**

P: **Repeat: Can I drink water? No, because it doesn't have water.**

P: Bora lá posso explicar? M. **thank you!**

Ax: **Can I go to the bathroom?**

P: Também não tem água pra ir no banheiro. Ó, **poem**. Se liguem. Por favor, fazer silêncio. Psiu. Olhe só as traduções que vocês têm feito são boas, geralmente são histórias que tem no livro ou que eu trago. Agora a gente vai trabalhar outro texto, o poema, se é um poema tem que ter um certo diferencial. Por quê? O que é um poema pra vocês?

Ay: Uma coisa que tem uma rima.

Ax: É uma forma de se expressar.

Ay: Uma coisa que se combine.

P: Uma coisa que se combine, que tem que ter uma rima, que tem que ter o que mesmo?

Ay; um coração no meio

P: Uma forma de se expressar.

Ax: É uma forma de se expressar.

P: Então, a gente pode traduzir um texto que conta algo que tá informando alguma coisa, da mesma forma de um poema?

Ax: Podemos.

P: Será que a gente não vai ter que fazer algumas modificações para que ele fique como um poema em português e não só uma tradução? Porque se você só colocar as palavras traduzidas com coerência, não é a mesma coisa que fazer um poema. Como o Toni disse o poema precisa ter a rima, a junção de palavras que fique bonito, que fique meloso.

Ax: Ali tem a palavra dançar, não é dançar é dançando.

P: Não entendi. Então o que que eu quero 5 pessoas no máximo.

T: explicando a metodologia de trabalho – Trabalho em grupo –

T: Haverá a tradução para a exposição dos trabalhos; vamos analisar qual deles é a melhor versão do poema. Tem que ter o toque de poema. O melhor 2,0 pontos e ganha um brindezinho. Aí, pra uma boa tradução tem que ter uma boa gramática. Esse S aqui vai aparecer no dicionário?

As: Não.

P: Por que?

As: Porque tá no plural.

P: Tá no plural? tá misturando, porque isso é um verbo, então acrescenta um S quando?

Ay: Isso é pra hoje é?

P: É que regra é que eu acrescento um S no verbo?

AY: O plural.

As: E, s, IES, SS

P: Mas quando é isso? Quando é 3ª pessoa do singular. **He/She** ou **It**. Ele pra coisas ou animais. Aí no dicionário como a gente aprendeu vai vim esse **LOOK** só que eu vou ter que procurar lá embaixo, no próprio **LOOK** essa combinação. Beleza? Aí vem isso tudo pra facilitar, vai ser só uma palavra: retrovisor. E aqui esse S alguém sabe o que é isso? Acrescentei o S por que? Tá no plural, agora é um substantivo que tá no plural. Então porque a gente precisa saber da gramática porque eu vou direto no dicionário e eu vou

procurar e eu vou encontrar o que? Então se eu souber a gramática eu vou saber que tá no plural. Outra coisinha aqui o que foi que aconteceu com o verbo?

Ay: acrescentou o D.

P: por que? vocês acabaram de ver isso

Ax: por causa das regras.

P: A tá que regra?

Ax: A do D ID

Ay: IED

P: IED Por que? Termina em...

Ay: E

P: E acrescenta só o D, então no dicionário eu vou achar...

Ay: **LIVE**

P: Isso, daqui é que eu vou colocar agora eu vou poder colocar a tradução que tem no dicionário?

Ay: No.

P: Né P? Vou poder?

As: Não.

P: Pq o que é que eu vou ter que colocar? Se eu disse que ele tá no passado eu descobri ele no infinitivo//

Ax: Eu Vou colocar ele no passado.

P: eu vou ter que colocar no passado. Lembre que a tradução vai ter que ta no passado porque aqui eu estou colocando esse verbo contextualizado com o meu poema. E aqui? O que foi que aconteceu aqui? Quem é esse aqui?

Ax: **Are**

P: **Are**. Ele ta na forma abreviada, contrata **what means you are?** O que que significa?

Ay: o verbo **To Be**

P: Você é ou você está. O que que eu vou fazer? E aqui?

Ax: **I AM**

P: **I Am**. É né? **What means I AM?** o que que signficia **I AM?**

As: Eu sou eu estou.

P: **Thank you**. E esse o quero de cada grupo o que essa expressão significa pra cada grupo. Eu não vou dizer, okay? **Can you make the groups? Let's...** ((Aqui a professora pede o trabalho em grupo)) ((Barulho na sala.))

P: **You have 8 minutes**, Dá tempo pelo menos de formar. Ó e a dúvida que vocês tiverem sobre a tradução.... Agora os alunos se juntam nos grupos para começarem a fazer a tradução.

A professora dá a dica das **collocation: looks at; rear-view mirror**; e, também da conjugação dos verbos, tanto no **Simple present** como no **Simple Past**.

Anexo 11 – Exemplo de transcrição de aula da professora Lindaura assistida em 10/12/2012

P: Quando tiver faltando 20 minutos aí eu aviso pra vocês que a gente vai trabalhar com esse **listening**, completar esse texto que a gente viu na aula anterior. Na aula anterior a gente foi tentar entender e responder com verdadeiro ou falso não foi isso?

Ax: Foi.

P: Hoje nós vamos completá-lo com algumas palavrinhas que estão aí abaixo, certo? A gente vai entender um pouquinho mais, a gente vai entender um pouquinho mais, sobre o texto, certo? Sobre o próprio texto, então olhe só, as palavrinhas que estão em baixo, a gente vai fazer o seguinte, a gente vai, todo mundo junto, vai fazer a pronúncia, **pay attention, please**. Quem não quiser colaborar com a atividade eu vou tirar da sala.

Antes da gente ouvir e completar, eu vou passar duas vezes tá certo antes de passar a gente vai fazer aqui a leitura das palavrinhas que vocês irão ouvir elas só que vão colocar nos locais exatos, elas estão misturadas o que que vai acontecer vocês vão ouvir o texto e ver qual o local correto que elas vão se encaixar Não tem o nome **words, repeat: are/ tem/ leaving/ books/ having/ you/wait a minute please, repeat snack bar/ depois de snack bar repeat going/repeat putting/ don't/ watching/taking/ are**, eu vou ter o verbo **to be** 2 vezes

Ay: Ô **teacher**, as palavras no final tem ING

P: Com certeza, mas o propósito é esse. Psiu. Ó o colega percebeu, o Jo. percebeu que a maioria das palavras dos verbos tem ING, mas o propósito é esse. O diálogo está escrito em que tempo verbal?

As: o presente progressivo

P: Isso justamente por isso que a maioria das palavras terminam com ING. Repitam comigo: **interviewing**. Você vai ouvir o **listening**, tá? **Pay attention, please**. Eu vou passar o **listening** e vocês vão ouvir atentamente, atenciosamente e como já sabem quais são as palavrinhas que vão preencher os espaços aí você vai ouvir e possivelmente você já vai tentar, façam de lápis, tão preparados? **Are you ready?** Vamos começar?

As: (xxx)

P: Eu preciso de silêncio total ok?

Ax: Vai começar

((A professora toca o CD))

((Nas palavras deles:))

Ss: professora, o que é.....?

S: essa mulher fala muito ligeiro.....

T: Agora vai só colocar as palavrinhas, vocês se lembram que nós fizemos uma interpretação desse texto? Vocês se lembram? Na última aula, nós estávamos fazendo o **listening** nós estávamos fazendo a interpretação, então, tentem entender.

S: eita rapidez da.....

S: perai professora...

S: ôxe professora muito ligeiro

P: Para pra ouvir. Vamos para a 3ª

S: ôxe, agora deu bom.....

P: Já vai ser agora a 4ª palavra

Ay: Ah sim!

S: eu entendi!

T: Olha vou fazer assim. Olhem prestem atenção, **pay attention please**. Primeiro, a gente tem que saber quais as palavrinhas vamos colocar aqui. Já tem uma ideia onde elas vão ficar. Vou começar de novo vou começar mais uma vez, em primeiro lugar você não pode se desprender do texto, porque, se você sair do texto um minutinho você pode se perder não pode? Pode, porque ela fala, ela tá conversando normal ela não vai tá parando. Ela ta conversando normal.

Ay: normal não, ela tá correndo.

P: O que nos resta fazer? Nos resta tentar entender e acompanhá-la também, certo? Olhe, ficar assim como vocês estão só dizendo que não tão entendendo não vai adiantar, o que que tem que fazer, parar, ter calma, que é o principal, e tentar realmente entender, agora se você tá aqui lendo o texto e se você parar e olhar para o colega do lado já saiu do texto já se perdeu a Jane já está falando, o texto já ta se passando, tá? Primeiro lugar todo mundo coloque o olhinho aí no texto que se chama **Tomorrow We...** Amanhã nós... aí todo mundo já sabe que ela vai fazer uma **field trip**, uma excursão com os alunos, então ela vai começar a falar e vocês vão ouvindo cuidadosamente, qual a palavrinha que tá faltando nessa lacuna que tá ai em branco. Certo?

Lembrando que Vou dar uma dica, o verbo **To be** que tem dois ai que é o **ARE** na frase está na forma contractada, tá certo? Ele está numa forma contracta. Ela diz bem rápido? Ela não diz **We are** ela diz na forma contractada **We're**. Se lembrem disso, se lembrem de que também que toda vez que ela for falar sobre um plano que ela fez, antes do verbo **com ING vai ter a presença de que? antes do verbo Ing o que é que tem?**

As: o verbo **to be**

((bem baixinho))

P: Fala um pouquinho mais alto. O verbo **To be**. Ok? Vejam também que quando ela tá planejando, não é Ni? Ni. e Wi. Quando a professora tá planejando, o que ela vai falar, o verbo que ela vai usar, como o próprio Jo. prestou atenção, ele disse: "tem muita coisa com ING", então a gente sabe que ela vai utilizar aí o ING. Tá certo? Vamos começar, vamos? Todos prontos e em silêncio e prestando atenção no que tá fazendo aqui ó. Não é Cle.?

Ay: É isso mesmo.

P: Vira um pouquinho pra frente. Eu vou desligar um pouquinho o **ventilator**, pra ver se melhora. Vamos passar um pouquinho de calor, mas é pra uma justa causa. Coloquem nas suas cabecinhas nenhuma tarefa é difícil. Vamos acostumar nossos ouvidinhos a ouvir e tentar entender. Porque muitas vezes você tá ouvindo uma música assistindo um filme. Se você parar e ficar ouvindo você vai entender. **O segredo do listening é realmente esse é silêncio, é parar e ouvir.** Vou começar tá?

((toca o CD))

Ay: começou do início foi?

As: Foi

Ay: eu entendi a última

P: Sim, mas antes da última você tem que completar com uma que ela falou ok? Tem uma palavrinha ai que ela falou que tem aqui em baixo que tá faltando para completar a frase que ela disse, certo?. Então, terminou em **Long day, a long day**. Foi o que ela falou no finalzinho, então vou colocar o restante.

((toca o CD))

Ay: Ah, sim!

P: Eu tô entendendo, **you are very happy, me too, but, don't talk.** Pronto, 2ª palavrinha. Vamos seguir? Na realidade ela já falou duas, porque ficou uma próxima a outra.

Ay: então, não entendi não.

P: vou voltar então.

Jo.: Posso falar?

P: Não.

((toca o CD))

Jo: Deixa eu falar professora. Eu quero ajudar professora.

P: Não meu amor, se ajude, depois a gente conversa, porque agora não pode, é individual, tá bom? Ô Jonatan é uma atitude linda, mas (xxx) entendeu?

P: pronto, já foi dita a terceira, vamos para a 4ª. Lembrando que ela fala rapidinho. Porque da 3ª para a 4ª ficou um pouquinho próxima.

Ay: sei não, sei não

P: Foi antes de **a bus**, very easy

Ay: já sei qual é.

Ay: professora não entendi não.

P: Depois eu volto ela toda, pronto, seguindo, que palavrinha foi essa foi a 1, 2, 3, foi a number 4, número 4, vamos para a 5ª palavra. Estamos em **at the cultural center**, //

Ay: essa é fácil.

P: prestem atenção, **pay attention.** Psiu. Essa tá muito fácil muito muito mesmo.

((toca o CD))

Ay: acertei!

P: Essa tá muito fácil, muito, muito mesmo.

Ax: E nem precisava disso. Era só lembrar do verbo né professora?

P: Isso, muito bem, Aline é só lembrar do verbo. Pronto vamos agora para number 6. Agora vamos para a outra parte **The other group and over there...**

Ay: Ah acertei rapaz!

((Percebi que algumas alunas na frente (03) conseguem completar o parágrafo sem ouvir totalmente o listening.))

P: É só lembrar. Se é uma **exhibition**, sem falar, é só lembrar do verbo. Vamos lá, **number 7.** Psiu! Eita essa tá muito muito fácil. **Very easy. On books about Brazil.**

As: Ah!! Professora!

P: Entenderam não foi? Por que não entendem a Jane?

As: Eu entendi.

As: Ela fala muito rápido.

As: (xxx)

P: É **number 8**, palavra número 8, **let's go.** Depois de Brazil,

Ay: **We are...**

P: **We are also... let's go.** ((toca o CD))

As: Ah!

Ay: Ôxe professora tem não aqui em baixo.

Ax: tem não.

P: É um sujeito né?

((A professora pede a um dos alunos que saia da sala de aula por usar palavras inapropriadas e fala com ele sobre o respeito em qualquer lugar.))

P: Voce pode se retirar da sala depois eu converso com você.

Ay: o que foi que ele disse?

P: Pessoal, a questão do vocabulário ela é muito importante. Você tem que saber onde tá pra falar certas palavras e vocês não são crianças, sabem muito bem o que falam, ok? E o respeito ele cabe em todo lugar, eu já falei sobre isso.

P: Vamos lá. Estamos na palavrinha **number 9**, né isso? Então terminou em...

Ay: Ô **teacher** tem duas palavras seguidas né?

P: Terminou em **buy** né? Foi em **buy** não foi? Let's go. **Pay attention please.** ((toca o CD))

P: A outra palavra.

As: entendi, entendi.

As: falou rápido. Não entendi nenhuma.

P: Eu vou passar novamente, na outra vez que eu passar quem ficou faltando alguma palavrinha aí se liga, fica bem plugadinho pra saber qual é a palavra que falta, certo? Vamos terminar o exercício. Vamos terminar. Seguindo, **after lunch, pay attention, after lunch.** ((toca o CD))

As: achei

As: Ah!

Ay: professora só falta uma aqui.

P: Ó vou voltar tá? ((toca o CD))

P: **You're**, aí já tem outra palavrinha, muito bem, **them and they**...aí vejam o que tá faltando, é bem pequenininho esse. ((toca o CD)) P: Pronto. Aí tem a outra palavrinha. Agora vamos terminar com **They are also**... ((toca o CD))

P: Já foi, **yes**, aí ela já falou a palavrinha//

Ay: ô professora...

P: que é a 13ª. E por último vai ser essa tá? Olhe vou passar ela toda **for the last time**, ok? ((toca o cd))

Anexo 12 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Dulce

Professora Dulce: Quarta-feira 8 de agosto de 2012 – (...). Li durante a noite a transcrição de minhas aulas, gostei, muito interessante ser observada por uma outra pessoa. O que chamou a minha atenção foi a metodologia que venho apresentando em minhas aulas até o momento; “utilização do livro didático” com leitura e tradução. Um dos fatores para elaborar as aulas de forma diversificadas é o pouco tempo disponível, mas quero melhorar. (diário da professora Dulce de 08.08.2012)

Anexo 13 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Dulce

Professora Dulce: Dia 24 de agosto, sexta-feira – aula explicativa utilizando o L.D. Alunos na maior parte do tempo calados faço algumas perguntas, tais como: Quais os adjetivos vocês encontraram no texto? Quais estão na forma comparativa? E na forma superlativa? Os alunos permanecem calados, algum falava a resposta baixinho; imagino que com medo de errar. Apenas JV que está bem próximo consegue responder a todas com sucesso. Prossequimos com exercícios de fixação e a aula acabou. Sinto que as aulas estão na maioria das vezes mecanizadas, com regras gramaticais pouca interação na língua alvo e bastante utilização do L.D. Gostaria que os alunos se envolvessem mais, porém, sei que não estou conseguindo. (diário da professora Dulce de 24.08.2012)

Anexo 14 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Dulce

Aula explicativa usando o LD. Alunos maior parte do tempo calados faço algumas perguntas, tais como: Quais os adjetivos vocês encontraram no texto? Quais estão na forma comparativa? E na forma superlativa? Os alunos permanecem calados, algum falava a resposta baixinho; imagino que com medo de errar. Apenas Jo. que está bem próximo consegue responder a todas com sucesso. Prosseguimos com exercícios de fixação e a aula acabou. Sinto que as aulas estão na maioria das vezes "mecanizadas", com regras gramaticais pouca interação na língua alvo e bastante utilização do LD. Gostaria que os alunos se envolvessem mais, porém, sei que não estou conseguindo.

(diário da professora Dulce de 24.08.2012)

Anexo 15 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Dulce

(...) Aula com poucos alunos faltaram nove. Então logo após a chamada fomos ao resultado do simulado e a maioria conseguiu um resultado satisfatório; corriji a prova tiramos as dúvidas e pedi que fizessem uma tradução para corrigirmos na aula seguinte pois estava ministrando aula em outra sala. Fui para o “7º B” corrigir simulado no quadro e a sineta tocou; voltei ao “9º B”, recolhi os dicionários e foi mais um dia em que não praticaram a oralidade na língua alvo.
(diário da professora Dulce de 10.10.2012)

Anexo 16 – Exemplo de transcrição de diário de campo da professora Dulce

Dia 03 de outubro, quarta-feira

Faltou um professor e a direção pediu aos demais professores para adiantar suas aulas e ficar em duas salas ao mesmo tempo para que os alunos não ficassem sem aula. Assim, estava eu com a turma do 7º B e 9º B (...) Na turma do 9º B comecei a aula dez minutos depois com estes contratempos, no dia seguinte seria o simulado, então fizemos uma revisão e senti que houve uma participação maior. Faltavam uns quinze minutos para o término da aula e eles pediram para fazer uma brincadeira (game) Tudo bem tínhamos pouco tempo pedi que desenhassem algumas frutas e outros alimentos que gostavam então, formaram vários “flash cards” eu perguntava para um aluno “Do you like...?” ele tinha que responder “No, I don’t”, se respondesse “Yes, I do” qualquer um podia pegar o cartão e assim acumular pontos. Ficaram bem atentos e S. ganhou com 5 cartões e levou uma caixa de bombons. Hoje eles gostaram bastante riram muito e prestaram bem atenção nos comandos e não foi uma aula tradicional, formal, mas bem prazerosa. (diário da professora Dulce de 03.10.2012)

Anexo 17 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Dulce

Dia 05 de outubro não houve aula hoje, pois estávamos reunidos com a direção e coordenação para assuntos pedagógicos em especial – desfile cívico e correção de simulado. Um outro professor observando as aulas como prática utilizada em sala pode mostrar o quanto utilizo o LD, e questiono-me a respeito do hábito de ensinar e como este hábito tem exercido força em minha prática. Posso dizer que trabalho bastante, sim, talvez mais quero mudar; experimentar outros suportes pedagógicos que não seja tanto o LD e com esta auto-reflexão possa mudar de forma efetiva algumas crenças que tenho a respeito da cultura de ensinar e da cultura de aprender Inglês na escola pública. (diário da professora Dulce de 05.10.2012)

Anexo 18 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Florinda

Every new year since I have started to work as teacher in a public school two and a half years ago I begin my classes teaching in English and I have noticed my students get so excited however they start to complain and through the 1st bimester I give up. I confess in part my students press and part because I always have the doubt if I'm in the right way if I'm not only spend time. So I give up and start work in Portuguese trying to force my students to read, understand and learn about some important themes in our life as environment; critical minds and whatever. (diário da professora Florinda de julho de 2012)

A cada novo ano, desde que eu comecei a trabalhar como professora da escola pública, dois anos e meio atrás, comecei minhas aulas ensinando em inglês e tenho notado que meus alunos ficam tão entusiasmados. No entanto, eles começam a reclamar e durante o primeiro bimestre eu desisto. Eu confesso que em parte é porque meus alunos pressionam e em parte porque eu sempre fico em dúvida se estou no caminho certo ou se não estou apenas passando o tempo. Então, eu desisto e começo a trabalhar com o português tentando forçar meus alunos a lerem, a compreenderem e aprenderem sobre algum tema importante nas nossas vidas como, o meio ambiente, pensamentos críticos ou qualquer outro.

Anexo 19 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Florinda

It's necessary keep on mind what Silveira has said because we tend to forget it. Real situations need to be the first thing in all English classes but I confess until in English course I'm not sure if it's happen and all the time I think if I got or not turn real the use of the language. To get worst Nunan says: success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the language. It's frightful think about I don't have the abilities imagine to get to develop in my students and the worst, it's in my students from public school where I notice they want to speak but I don't get and when I get some of them use the language as Can I go to the bathroom or sorry or excuse me I think what for they are learning it? It's just not enough! (...) What am I doing? And what I'm doing is it meaningful for them in their life???

(diário da professora Florinda de 2012)

É necessário ter em mente o que Silveira disse porque a tendência é esquecer. Situações reais precisam ser a primeira coisa em todas as aulas de inglês, mas eu confesso que até no curso de inglês, eu não tenho certeza se isso acontece e penso o tempo todo se eu consigo tornar real o uso da língua. Para piorar Nunan diz que, o sucesso é medido em termo da habilidade em conseguir conversar na língua. É assustador pensar que eu não tenho essas habilidades, imagina de conseguir isso com meus alunos e o pior, com os meus alunos da escola pública, onde eu noto que eles querem falar mas eu não consigo e quando eu consigo, alguns deles usam a língua como: posso ir ao banheiro, ou desculpa, ou com licença. Eu penso: para que eles estão aprendendo isso? Só isso não é o suficiente! (...) O que estou fazendo? E o que estou fazendo é significativo para eles em suas vidas?

Anexo 20 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Florinda

Estratégias de Ensino e Aprendizagem de novo vocabulário

Strategies teaching and learning new vocabulary

The text on the whiteboard (dialogue). We read together it's better for them follow the dialogue. Because I have noticed they get lost when they have only to listen me. They understand the dialogue and I take advantage and give some informations about translation. Because they are going to translate a text for my literature project so I suppose that it's interesting. After reading and understand the dialogue. They have to practice however changing some points in the dialogues for their lives I don't want structuralism. After they have to present. They have to use the dictionary. Some of the students helped in the translation however almost all of them didn't want to repeat the dialogue with me. It's frustrated. After translation they create a new dialogue with them. The good part is because almost all of them payed attention on me.

(diário da professora Florinda de 16/10/2012)

(O texto no quadro branco (diálogo). Nós lemos juntos, é melhor para eles seguirem o diálogo. Porque eu notei que eles se perdem quando têm apenas que me ouvir. Eles entendem o diálogo e eu aproveito e dou algumas informações sobre tradução. Porque eles vão traduzir um texto para o meu projeto de literatura então eu suponho que isso é interessante. Depois da leitura e compreensão do diálogo, eles têm que praticar. Contudo, mudando alguns pontos no diálogo em relação às suas vidas. Eu não quero estruturalismo. Depois eles têm que apresentar. Eles têm que usar dicionários. Alguns alunos ajudaram na tradução, mas quase todos não quiseram repetir o diálogo comigo. É frustrante. Depois da tradução eles criam um novo diálogo com eles próprios. A parte boa é que quase todos eles prestaram atenção em mim.)

(diário da professora Florinda de 16/10/2012)

Anexo 21 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Florinda

After I read the article written by Rosangela, I have thought about next semester comes back teaching in English as main language. The article: When is the use of L1 (Portuguese) appropriate in groups of adolescents in monolingual L2 (English) classes? A teacher-training proposal. By Rosangela Nunes de Lima. The article showed some points interesting and I agree with. For example: Non-native teachers....seems not to know the specific moments of using L1 in the classroom.... feel guilty by doing this. I totally agree with this point because I feel the students like speaking English however I don't feel they are learning English, for sure(...). (diário da professora Florinda de 2012)

Depois de ler o artigo escrito por Rosangela, eu pensei em voltar a ensinar no próximo semestre em inglês, como língua principal. O artigo: Quando é apropriado o uso da L1(português) em grupos de adolescentes em salas de aula monolíngues de L2 (inglês)? Uma proposta de formação de professores. De Rosangela Nunes de Lima. O artigo mostrou alguns pontos interessantes com os quais eu concordo. Por exemplo: professores não nativos....parecem não saber os momentos específicos de usar a L1 na sala de aula....sentem-se culpados ao fazer isso. Eu concordo totalmente com esse ponto porque eu sinto que os alunos gostam de falar em inglês, contudo eu não sinto que eles estejam aprendendo inglês, de verdade (...).

Anexo 22 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Florinda

Conversaço...Interaço social linguistico-discursiva...é necessariamente situada num contexto(cenário) e gira sempre em torno de um tópic (SILVEIRA, 2001:47). To most people, mastering the art of speaking is the single most important aspect of learning a language, and success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the language (NUNAN, 1991:39). It's necessary keep on mind what Silveira has said because we tend to forget it. Real situations need to be the first thing in all English classes but I confess until in English course I'm not sure if it's happen and all the time I think if I got or not turn real the use of the language.

(Para muitos dominar a arte de falar é o aspecto mais importante de aprender uma língua, e o sucesso é medido em termos da habilidade da conversaço na língua (NUNAN, 1991:39). É necessário lembrar o que Silveira disse porque nós tendemos a esquecer. Situaçoes reais precisam ser a primeira coisa em todas as aulas de inglês mas confesso que até no curso de inglês eu não tenho certeza se isso acontece e todo o tempo eu penso se eu consigo ou não tornar real o uso da língua.)

(diário da professora Florinda de 2012)

Anexo 23 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Lindaura

O alunado estava preparado para o (oral test). Alguns se apresentavam ansiosos para falar e com isso ficavam treinando a oralidade (fazendo um pouco de barulho). Organizei as duplas e começou a atividade. Escrevi no quadro os passos a serem seguidos, pois eles ficariam mais à vontade para se comunicarem. O diálogo apresentado foi produzido anteriormente por eles. Começa a aula interacional e todos ouvem atentamente. Percebo que os alunos vão cada vez mais se soltando, no sentido de falar naturalmente. Deixo o diálogo fluir sem fazer nenhuma correção, afinal era um “teste”. Só depois do diálogo terminado eu repetia as palavras ditas por eles e que soaram incorretas (pedi para repetirem e parabenizava pelo desempenho de cada um). Notei que alguns estudantes corrigiam os erros de fala dos colegas e aí eu pedia para eles não interferir – isso atrapalharia o exercício. Enfim, todos falaram e conclui que a atividade teve um bom resultado, o alunado colaborou e se esforçou para isso. Senti satisfação em seus rostos e lógico, eu também senti o mesmo.

(diário da professora Lindaura de 03.01.2013)

Anexo 24 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Lindaura

(...) Pratico essa habilidade porque é através da leitura (Reading) que todas as outras habilidades são desenvolvidas. De acordo com os PCNs, a leitura deve ser inserida para mostrar as diversas culturas e também que o leitor a traga para o seu mundo, o seu convívio, transformando-o em um aluno cidadão-crítico, conhecedor e defensor de ideias, as quais foram adquiridas através do processo de leitura como prática social. (...) A pesquisadora Rosângela me forneceu um material maravilhoso, sobre práticas de ensino, onde uma professora pesquisadora também, concluiu que em sua sala de aula, os alunos necessitavam de um tipo de leitura voltado para as necessidades deles e resolveu abordar diferentemente essa habilidade. Refletiu e abordou uma prática voltada para a interação oral e com significado pessoal e social. Gostei muito desse texto e constatei que realmente a leitura faz a diferença. É difícil mas não é impossível. O importante é não desistir. Falo sempre sobre as estratégias de leitura como suporte desse ato. (diário da professora Lindaura de 13.06.2012)

Anexo 25 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Lindaura

A leitura começa depois de algum tempo de espera de silêncio. Com esforço a aula de leitura prossegue. Cada passo vai sendo lembrado e as estratégias são aplicadas no texto. O mais difícil foi a concentração na aplicação do conhecimento de mundo, a conversa com o texto (eles acham difícil essa tarefa) mas com o tempo vamos ter sucesso nessa habilidade. Eu auxilio os alunos a lembrarem de celebrações e a turma interage. Dizem palavras soltas e contribuem com a (tradução) e a construção do texto (warm-up) (início). Como reflexão vejo a habilidade do “Reading” como a mais difícil de desenvolver porque os alunos não têm essa preparação para a concentração na sala de aula. Já faz algum tempo que venho trabalhando nessa execução de tarefa, mas garanto que é bem árdua.

(diário da professora Lindaura de 20.06.2012)

Anexo 26 – Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Lindaura

(...) Pude constatar que é importante fazer esse tipo de trabalho (tanto a observação da pesquisadora quanto da minha), é necessário a reflexão diante da pesquisa, pois ela norteia os caminhos a serem seguidos, e claro, sempre procurando melhoras. Rosangela contribuiu bastante, distribuindo apostilas, textos e até mesmo livros; todos embasados em abordagens, técnicas, metodologias e conhecimento amplo na língua inglesa. (diário da professora Lindaura de 16.01.2013)

Anexo 27– Exemplo de parte de transcrição de diário de campo da professora Lindaura

(...) Durante a aula falei algumas coisas em inglês, mas a pesquisadora alertou que preciso falar mais vezes e que também não necessito traduzir o que falo, pois eles entendem o que digo. Realmente, após uma reflexão, constatei que tenho mesmo essa mania de traduzir o que digo (não tudo é lógico) e que falo algo em Inglês e posteriormente falo a mesma coisa em Português (podendo é claro, repetir o que eu disse em Inglês) Já estou fazendo as minhas reflexões e procurando estratégias de não traduzir o que falo e também incluir mais a língua inglesa na sala de aula. Obrigada teacher pela observação. (diário da professora Lindaura de 04.06.2012)

Anexo 28 – Exemplo de parte de transcrição de questionário de identificação com as professoras participantes do curso de FC

Professora Dulce: Através dela o professor reflete sobre seus conhecimentos e pode mudar novas posturas em prol de um bem maior, ou seja, um ganho pessoal e profissional. Sim, quando se é professor, o profissional precisa estar em busca constante por conhecimentos. Sim, embasado em teóricos e suas reflexões, você enquanto pesquisador determina um objeto de estudo e começa a definir sua pesquisa, para depois apresentar seus resultados.

Professora Florinda: Sim. Para comparar hipóteses, para saber se o caminho, se o plano de aula realmente está surtindo efeito. Sim. Diagnosticar os erros e descobrir o que está dando certo durante a aula. É. Através de um objetivo claro e lógico possível de ser trabalhado.


Professora Lindaura: Torna o conhecimento amplo e oportuniza o pesquisador e o pesquisado. Claro, de acordo com o resultado alcançado, os problemas podem ser sanados e os pontos positivos podem ser enaltecidos. Sim. A partir do momento que há um problema e que haja interesse na resolução.

Anexo 29 – Exemplo de exercício de escuta retirado do livro Links, Editora Ática – 8º ano

Let's Listen!

1 In pairs, observe the scene below and discuss: What verb tense is Jane probably using to describe the plans for tomorrow? Why?

Para os alunos que, em inglês, têm dificuldade em responder às perguntas propostas no enunciado: O verbo que Jane está provavelmente usando para descrever os planos para amanhã é o Present Progressive, porque ela está falando sobre planos futuros.



2 Now listen to Jane, concentrating your attention on the Present Progressive tense. Then check (✓) the correct items.

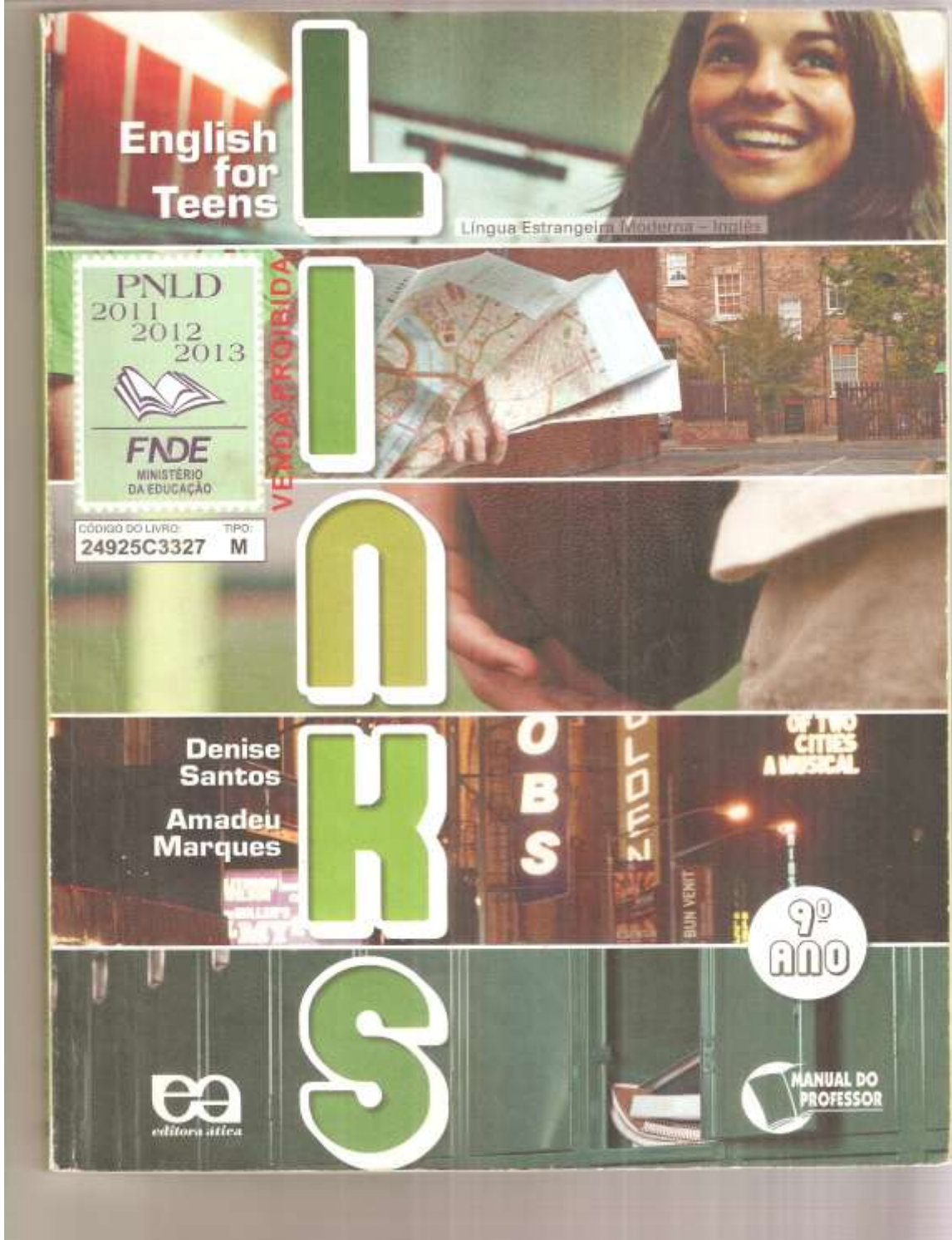
Os alunos deverão ouvir a gravação, concentrando-se nos verbos do Present Progressive. Para corrigir o exercício, peça a alguns alunos que leiam suas respostas em voz alta e registrem no quadro.

- a. The students are arriving at school at 7:30.
- b. They are leaving school at 10 o'clock.
- c. They are going to the cultural center by bus.
- d. At the cultural center they are watching a movie.
- e. They are having lunch at the cultural center.
- f. After lunch they are watching an exhibition at a museum.
- g. After lunch they are interviewing the other teens.
- h. They are watching a surprise show at Vidigal.

22

Going on a Field Trip UNIT 2

Anexo 30 – Exemplo de capa do livro Links, 9º ano, da Editora Ática



Anexo 31 – Exemplo de capa do livro Links, 8º ano, da Editora Ática



Anexo 32 – Exemplo de fragmento do poema apresentado na aula da professora Florinda em 08/11/2012

Next Day by Randall Jarrell

I am afraid, this, morning, of my face.
It looks at me
From the rear-view mirror, with the eyes I hate,
The smile I hate. Its plain, lined look of
gray discovery
Repeats to me: "You're old". That's all, I'm old.

Anexo 33 – Prova escrita com exercício de escuta aplicada no 8º ano da Escola Monsenhor José Soares pela professora Lindaura

MONSENHOR JOSÉ SOARES SCHOOL

STUDENTS- -----

TEACHER- ----- DATE- ----- GRADE ----- GROUP- -----

ENGLISH TEST (2.0 POINTS)

1- Mark T (true) and F (false):

- A () On an instant messenger we the use present progressive.
 B () Present progressive is VERB TO BE + ING.
 C () Verbs end E- we add ING.
 D () Add ING in all verbs to make the present progressive.
 E () PUT, RUN, SHOP, we add ING .
 F () Leonardo going to Maceió tomorrow.

2- Complete com o verb To Be (am, is, are) and ING and make the translation:

- a- Vera ----- talk ----- with Kelly -----
 b- Vera and Kelly ----- talk ----- about a field trip. -----
 c- They ----- go ----- by bus. -----
 d- I ----- go ----- on a field trip tomorrow. -----
 e- Ely ----- correct ----- the English test tomorrow. -----
 f- The boys ----- play ----- soccer next week. -----

3- Correct the phrases:

- a- The students is arriving at School at 7:30. -----
 b- They are go to the cultural center by bus. -----
 c- After lunch Jane and the students is watching an exhibition. -----
 d- Tomorrow we is going on a field trip. -----

4- Let's listen and let's write and after let's read:

TOMORROW WE ...

Tomorrow we're ----- a long day, so get ready. You come to school as normal, and we're having a class together from seven-thirty to ----- At ten-thirty we're ----- the school and ----- a bus to the cultural center. At the cultural center we ----- meeting the other group and over there we're ----- the exhibition (in English) on ----- about Brazil. We are also having lunch there, so bring your sandwiches and drinks. ----- can buy your lunch there if you want- there's a ----- on the site. After lunch we are ----- to Vidigal to get to know the other teams better. You're ----- them and they ----- interviewing you. They are also ----- on a show for us, but they say this a surprise, so I ----- know what they have in mind.

WORDS: ARE, TEN, LEAVING, BOOKS, HAVING, YOU, SNACK BAR, GOING, PUTTING, DON'T, WATCHING, TAKING, ARE, INTERVIEWING.

DO YOUR BEST, GOD IS WITH YOU!!! KISSES.

