

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS POR MEIO DE
TECNOLOGIAS E A MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE**

SILMARA SANTADE MASIERO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS POR MEIO DE
TECNOLOGIAS E A MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE**

SILMARA SANTADE MASIERO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Tereza de Jesus F. Scheide

371.13 Masiero, Silmara Santade.
M397f A formação continuada de professores de inglês por meio de tecnologias e a mudança na prática docente / Silmara Santade Masiero. – Presidente Prudente, 2010.
159 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,
Presidente Prudente, SP, 2010.
Bibliografia.

1. Formação continuada. 2. Prática docente. 3.
Ensino de língua inglesa I. Título

SILMARA SANTADE MASIERO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS POR MEIO DE
TECNOLOGIAS E A MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de
Pesquisa e Pós-Graduação, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 23 de setembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tereza de Jesus Ferreira Scheide
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Drª Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Profª Drª Renata Junqueira de Souza
Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação a meu marido Alexandre, que sempre me incentivou,
compreendeu pacientemente minhas ausências e esteve sempre presente,
principalmente nos momentos mais difíceis.*

Aos meus filhos queridos: Murillo e Luccas.

*Aos meus pais Francisco e Juvenil pela formação primorosa que me
proporcionaram.*

À inesquecível professora de inglês, Iracy Blaese.

AGRADECIMENTOS

A Deus que iluminou meus pensamentos em todos os momentos deste trabalho.

À querida orientadora Prof^a Dra Tereza de Jesus Ferreira Scheide pela orientação segura e motivação em todo percurso deste caminho do conhecimento.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UNOESTE, em especial aos que contribuíram diretamente para minha formação com seus preciosos conhecimentos filosóficos, metodológicos, psicológicos, semióticos etc: Prof Dr Adriano Rodrigues Ruiz, Prof^a Dr^a Ivone Tambelli Schmidt, Prof Dr. José Camilo Santos Filho, Prof Dr. Levino Bertan, Prof^a Dr^a Lucia Helena Tiosso Moretti, Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Zizi Trevisan Peres, Prof^a Dr^a Maria Regina Clivati Capelo, Prof^a Dr^a Raimunda Abou Gebran.

À querida amiga Ina pela amizade, competência profissional e auxílio em todos os momentos deste percurso.

À Diretoria de Ensino de Ourinhos, em especial à dirigente Prof^a Ms Silvia Maria Nunes Cantarin, às supervisoras Sebastiana Teodoro Barbosa e Marisa Salina Cassalate, e aos amigos Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, pelo apoio e incentivo.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo pela bolsa de estudos concedida.

Aos professores de inglês, que gentilmente contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”

Nóvoa

RESUMO

A formação continuada de professores de inglês por meio de tecnologias e a mudança na prática docente

A presente pesquisa, intitulada “A Formação Continuada de Professores de Inglês por meio de Tecnologias e a Mudança na Prática Docente”, teve como objetivos: investigar o processo de formação continuada de professores de língua inglesa por intermédio de programas especiais, realizados por meio de Tecnologias da Informação, oferecidos a professores da rede estadual de ensino de São Paulo como: *Interaction Teachers*, *Interaction Students*, A Rede Aprende com a Rede e analisar a relevância de tais cursos na formação continuada do educador, na mudança de sua prática docente e a contribuição de tais cursos na melhoria do ensino-aprendizagem de inglês na escola pública estadual, no ensino fundamental e médio. A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da pesquisa qualitativa e envolveu o estudo de caso de trinta e cinco professores de inglês da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo, pertencentes à Diretoria de Ensino de Ourinhos, que participaram de cursos de formação continuada na modalidade *e.learning*. Para levantamento dos dados foram utilizados questionários e análise documental de relatórios, planos de aula, documentos da Secretaria Estadual de Educação (SEE). A análise dos dados, de cunho qualitativo e interpretativo, tiveram como referência a Análise de Conteúdo, visto que, através deste tipo de análise, pode-se alcançar um nível desejável de compreensão das percepções, crenças e relações pessoais dos participantes da pesquisa, considerando-se o contexto dos cursos de formação continuada. Os dados analisados demonstraram a importância da formação continuada para a mudança da prática docente de ensino de língua inglesa.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Prática Docente. Tecnologias da Informação. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The continuing education of English teachers through technologies and change in teaching practice

The present research called "The Continuing Education of English Teachers through Technologies and Change in Teaching Practice " had, as purposes, to investigate the process of continuing education of English teachers through special programs, accomplished through Technologies of Information, offered to teachers in São Paulo State, such as: Interaction Teachers, Interaction Students, A Rede aprende com a Rede, and to analyze the relevance of such courses in the educator's continued formation, in the change of their educational practice and the contribution of such courses in the improvement of English teaching-learning in the state public school, in the elementary and high school. The research was developed under the optics of the qualitative research and it involved the study of thirty five English teachers of the state public school in São Paulo State, belonging to Diretoria de Ensino de Ourinhos, that took part of courses of e-learning modality. To collect data, questionnaires and documental analysis of reports, plans of class and documents from Secretaria da Educação (SEE) were used. The analyses of the data of qualitative and interpretative stamp had as a reference the Analysis of Content, whereas, through this type of analysis, it is possible to accomplish a desirable level of understanding of the perceptions, beliefs and personal relationships of the participants of the research, being considered the context of the courses of continuing education. The analyzed data demonstrated the importance of the continuing education for the change of the teaching practice of English language teaching.

Keywords: Continuing Education. Teaching Practice. Technologies of Information. English Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Diferença entre formação e treinamento	53
FIGURA 2 - Programa Keep Learning	62
FIGURA 3 - Contribuição do Projeto	68
FIGURA 4 - Tela de acesso às atividades do Circuit 1 Webcom	70
FIGURA 5 - Tela de acesso às atividades do Circuit 1 Wazup?!	71
FIGURA 6 - Participação docente nos cursos por localidade geográfica	84
FIGURA 7 - Faixa etária docente	86
FIGURA 8 - Classificação docente por gênero	88
FIGURA 9 - Comparativo da proporção de professores da Educação Básica por sexo, 2007	90
FIGURA 10 - Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil – 2007	90
FIGURA 11 - Formação docente	91
FIGURA 12 - Especialização	92
FIGURA 13 - Tempo de serviço na Rede Estadual Paulista	93
FIGURA 14 - Situação funcional docente	94
FIGURA 15 - Atuação em níveis de ensino	95
FIGURA 16 - Tempo de permanência na Unidade de Ensino atual	96
FIGURA 17 - Campo de atuação / ano 2009	97
FIGURA 18 - Formação Inicial (Graduação em Letras)	98
FIGURA 19 - Dominar a gramática.....	101
FIGURA 20 - Participação docente por cursos	102
FIGURA 21 - Interaction Teachers	103
FIGURA 22 - Interaction Students.....	103
FIGURA 23 - A Rede Aprende com a Rede / 2008.....	104
FIGURA 24 - Elementos facilitadores.....	107
FIGURA 25 - Elementos dificultadores.....	109
FIGURA 26 - Melhor invenção tecnológica para a educação.....	111
FIGURA 27 - Cursos de Formação Continuada propiciaram mudança na prática.....	113
FIGURA 28 - Como alunos aprendem LI hoje	116

FIGURA 29 - Recursos para aprendizagem de LI que alunos mais gostam	118
FIGURA 30 - Insatisfação discente no ensino-aprendizagem de LI na percepção dos docentes.....	121
FIGURA 31 - Motivação para ser professor de inglês	123
FIGURA 32 - Frustrações dos docentes enquanto alunos	129

LISTAS DE SIGLAS

ATP	- Assistente Técnico Pedagógico
CEL	- Centro de Estudos de Línguas
CFE	- Conselho Federal de Educação
DERO	- Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos
DRHU	- Departamento de Recursos Humanos
EF	- Ensino Fundamental
EM	- Ensino Médio
ETEC	- Escola Técnica Estadual
ETI	- Escola de Tempo Integral
FDE	- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
L-Alvo	- Língua Alvo
LE	- Língua Estrangeira
LEM	- Língua Estrangeira Moderna
LEs	- Línguas Estrangeiras
LI	- Língua Inglesa
LM	- Língua Materna
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NRTE	- Núcleo Regional de Tecnologia Educacional
OFA	- Professor contratado: ocupante de Função Atividade
P (1,2.3...)	- Professores participantes da pesquisa
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCOP	- Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PCP	- Professor Coordenador Pedagógico
SARESP	- Sistema do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SEESP	- Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
VAs	- Videoaulas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A Importância da Língua Inglesa no Mundo Atual	19
2.1.1 A língua inglesa e as tecnologias no currículo escolar brasileiro	24
2.1.2 A importância das tecnologias na educação e no ensino de LI	26
2.1.3 A crença de que não se aprende inglês na escola pública brasileira	29
2.2 O Ensino de Língua Estrangeira no Contexto Educacional Brasileiro: um Breve Histórico	32
2.3 Diferentes Abordagens do Ensino de Línguas Estrangeiras	38
2.3.1 Grammar-translation approach or traditional approach (abordagem gramática-tradução ou abordagem tradicional)	41
2.3.2 Direct approach (abordagem direta)	42
2.3.3 Structural approach (abordagem estrutural)	44
2.3.4 Communicative approach (abordagem comunicativa)	46
2.3.5 O ensino de língua inglesa na rede pública estadual paulista	47
2.4 A Formação Continuada de Professores	49
2.4.1 Análise de termos	50
2.4.2 A importância da formação continuada de professores	54
2.4.3 Competências do professor de língua estrangeira	58
2.4.4 Contextualização dos cursos de formação continuada	61
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1 Contextualização da Pesquisa	79
3.2 Caminho Percorrido	81
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	84
4.1 Perfil do Professor de Inglês	85
4.1.1 Faixa etária docente	86
4.1.2 Classificação docente por gênero	87
4.1.3 Escolaridade - formação docente	91
4.1.4 Tempo de serviço na rede pública estadual de São Paulo	93
4.1.5 Situação funcional docente	94
4.1.6 Atuação em níveis de ensino / ano 2009	95
4.1.7 Tempo de permanência na unidade escolar atual	96
4.1.8 Campo de atuação / ano 2009	97
4.2 Formação Inicial	98
4.3 Formação Continuada	102
4.3.1 Reflexão dos docentes sobre sua prática depois dos cursos de educação continuada	105
4.3.2 Aspectos positivos	105
4.3.3 Aspectos negativos	108
4.3.4 Tecnologias utilizadas nos cursos e ensino de LI	110
4.3.5 Mudança da prática docente resultante da formação continuada	112
4.4 Prática Docente	116

4.4.1 Satisfação discente no ensino-aprendizagem de LI (o que os alunos apreciam no ensino de LI hoje).....	118
4.4.2 Insatisfação discente no ensino-aprendizagem de LI	119
4.4.3 Interesse pela carreira docente	122
4.4.4 Vivências do professor de LI enquanto aluno	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	144
APÊNDICES	154

1 INTRODUÇÃO

“A experiência escolar de aprender língua(s) deveria demonstrar que precisamos aprender pelo menos uma outra língua para sermos cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea tão múltipla”.

Almeida Filho (2009, p. 75)

A formação de cidadãos autônomos, críticos, politizados, atuantes na sociedade em que estão inseridos é um dos maiores desafios da educação contemporânea em todo o mundo. “Para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”, segundo Freire (1996, p. 60). Levando-se em consideração o ensino de línguas estrangeiras (LEs), particularmente a língua inglesa, acreditamos que esse desafio seja ainda maior em decorrência da falta de prestígio do ensino de inglês nas escolas regulares (ensino fundamental e médio), principalmente na escola pública, da qual fazemos parte. Concordamos com Moita-Lopes (1996), pois vemos perpetuar-se a crença (ou mito pedagógico) de que não se aprende inglês na escola regular e, principalmente, na rede pública.

A sociedade brasileira reconhece um valor formativo no estudo de línguas estrangeiras na escola. Ao mesmo tempo assistimos a uma escolarização precária em LE nos contextos tradicionais de ensino dessas línguas na escola pública e particular. (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 13)

Ao falar de ensino, é importante ressaltar a importância das tecnologias da informação na sociedade, na educação.

Segundo Patrick Mendelsohn (1997, p. 12), “as crianças nascem em uma cultura em que se clica e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos”.

Nos ambientes de trabalho do séc. XXI, empregados executam uma variedade de tarefas utilizando tecnologia; nos lares, as famílias têm entretenimento por diversas mídias, mantêm contato com amigos e familiares por meio das tecnologias, principalmente internet, que também é usada para consumir produtos e serviços e manter as pessoas informadas sobre os acontecimentos locais, nacionais e globais. E a língua mais utilizada na internet é o inglês.

De acordo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Formar para novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação. (BRASIL, 2002, p. 132).

Ser realmente cidadão brasileiro é saber se expressar bem na língua materna, a língua portuguesa. E para ser realmente cidadão do mundo é necessário ter a mesma habilidade em inglês.

Aprender a língua inglesa hoje é tão importante quanto aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc, temos de saber falar inglês. (PAIVA, 1996, p. 19).

Acrescentamos ainda a dominação cultural do idioma dos americanos nos filmes, nas músicas, nas roupas, nos aparelhos eletrônicos, nos jogos, na internet etc. É necessário não só saber falar inglês, mas ter também as habilidades de ouvir, escrever, ler e interpretar. Todo brasileiro fala sua língua materna, mas somente falar não o faz exercer sua cidadania em toda sua plenitude. O analfabeto é excluído da vida social, política, econômica e cultural de seu país. Não tem acesso a informações dos jornais, internet, livros, não ocupa os grandes cargos na economia.

Segundo Tramonte (2002, p. 2), “o conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena [...]”.

A informática e outras mídias eletrônicas são ferramentas importantes para o ensino de inglês, devem ser utilizadas como recurso auxiliar ao aprendizado. Assim como o inglês é essencial para a informática, devido ao grande número de programas produzidos neste idioma.

Por que não se aprende inglês no ensino regular?

Em sete anos de estudos obrigatórios (quatro anos no ensino fundamental e três no médio), deveria aprender. Há vários fatores motivadores desse fracasso como: falta de recursos, materiais didáticos, formação deficitária dos docentes etc.

Para que haja mudanças no ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas, é necessário ter profissionais bem preparados, mais

conscientes e críticos em relação ao próprio trabalho. Nesta área, ensino/aprendizagem de inglês, o processo de mudança pode ser efetivado por meio de ações que envolvam reflexão e principalmente formação continuada do professor.

Estudos de revisão bibliográfica permitiram a construção do referencial teórico envolvendo principalmente autores que tratam da formação continuada e sua importância na mudança da prática pedagógica, como Imbérnon (2006 e 2010); Collares, Moyses e Geraldi (1999); Shulman, Grossman e Wilson (1989); Hypóllyto (1999); Nóvoa (1992); Fusari (1992); Cró (1998); Dutra e Mello (2001); Vieira-Abrahão (2002) e autores que tratam da utilização de Novas Tecnologias (NT) em situações de ensino aprendizagem de LEs, como Mercado (1999); Lévy (2000) entre outros.

O foco da pesquisa incidiu sobre os cursos de formação continuada de professores de inglês por meio de novas tecnologias oferecidos pela Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo na modalidade *e.learning*, tais como, *Interaction Teachers* (2005 à 2008), *Interaction Students* (2006 à 2007), *A Rede aprende com a Rede* (2008).

Esta preocupação teve origem na experiência de sete anos como professora de língua estrangeira moderna (inglês) em escolas da rede pública de ensino, lecionando em todas as séries do ensino fundamental e médio (inclusive as séries iniciais do fundamental onde o inglês ainda não é obrigatório nas redes pública e particular) e participando de diversos cursos de formação continuada de professores oferecidos pelo governo do estado de São Paulo. Nessas participações observou-se: falta de prestígio da disciplina; falta de interesse e motivação dos alunos em aprender e despreparo dos professores.

Dessas experiências surgiu o desejo de realizar a pesquisa e tentar verificar se é possível melhorar a qualidade de ensino de LE na escola pública, através da formação continuada de professores por meio das tecnologias da informação.

Segundo Lévy (2000, p. 157), o papel das tecnologias está diretamente ligado à transformação de nossa relação com o saber:

Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional será obsoleta no fim de sua carreira. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas

funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais [...]). (LÉVY, 2000, p. 157).

Muitos outros autores compartilham essa visão de Lévy de que as Novas Tecnologias (NT) redimensionam as capacidades cognitivas humanas e, de forma geral, é importante incorporarmos criticamente o uso delas em situações de ensino e aprendizagem.

Conjugar tecnologias e o ensino de inglês é uma proposta que busca também motivar os aprendizes a se tornarem autônomos e mais conscientes em suas escolhas sobre o uso transformador que as tecnologias podem emprestar ao processo de aprendizagem de língua inglesa.

Algumas questões surgiram da prática em sala de aula, de observações sobre o ensino de inglês na escola pública (comentários dos docentes, discentes, familiares dos alunos) e a partir de cursos de formação continuada, dentre elas destaca-se:

É importante a formação continuada de professores de línguas?

Os objetivos de nossa pesquisa foram:

- investigar o processo de formação continuada de professores de língua inglesa em programas especiais, realizados por meio de tecnologias, oferecidos a professores da rede estadual de ensino de São Paulo como: *Interaction Teachers* (2005 a 2008), *Interaction Students* (2006 e 2007), *A Rede Aprende com a Rede* (2008);
- analisar a relevância da formação continuada do educador na mudança de sua prática docente, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, dificuldades de aprendizagem; análise crítica de aspectos positivos e negativos dos cursos.

A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da pesquisa qualitativa especificamente do tipo estudo de caso de trinta e cinco professores de Língua Estrangeira Moderna (inglês), da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, de uma Diretoria de Ensino do interior, que participaram dos cursos *Interaction Teachers* (2005 a 2008) e *Interaction Students* (2006-2007), *A Rede aprende com a Rede* (2008).

Todos estes cursos utilizaram tecnologias da informação como: computador, softwares, internet, etc.

Utilizamos um questionário como instrumento de coleta de dados junto aos docentes e documentos disponíveis na Diretoria de Ensino de Ourinhos como, por exemplo em relação aos cursos analisados: listagens de professores participantes, listagem de certificação dos professores concluintes; trabalhos realizados e documentos disponíveis no site da SEE, como projetos dos programas de formação continuada com seus respectivos históricos, objetivos, cronograma, tecnologias utilizadas.

As análises de cunho qualitativo e interpretativo tiveram como referência a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2008, p. 46), tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo que “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” e, através dela, pode-se alcançar um nível desejável de compreensão das percepções, crenças e relações pessoais do participante, considerando-se o contexto do curso de educação continuada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Importância da Língua Inglesa no Mundo Atual

*You don't need long arms to embrace the world
You need English.*

Ricardo Shutz

*Você não precisa de braços grandes para abraçar o mundo
Você precisa do inglês. (tradução nossa)*

Na trajetória histórica da humanidade, algumas línguas ocuparam posição de destaque e foram disseminadas por outras terras, além das que as tinham como Língua Materna (LM). Isso aconteceu com a língua grega, a latina e a francesa; hoje, com a inglesa.

Languages exist to meet the needs of humans to communicate with one another. A new language is acquired to meet new needs just as an old language is lost because it appears to have lost any real usefulness. Usually the new needs are instrumental: the language offers those who would acquire it certain advantages of some kind: political, social, cultural, educational, religious, etc. A language flourishes when it appears to convey advantages on those who learn it; it decays when it seems to offer only disadvantages. (WARDHAUGH apud PAIVA, 1996, p. 12).¹

A língua grega foi ensinada em outras terras, além da Grécia, devido a excelência cultural da cidade de Atenas.

Os séculos V e IV a.C. foram a época áurea da língua grega devido aos grandes poetas como Sófocles, Eurípedes, Aristófanes (século V), apesar da decadência política de Atenas (século IV), foi a época dos grandes pensadores Platão e Aristóteles. Os gregos foram dominados pelos macedônios e depois pelos romanos. Foram derrotados política e não culturalmente, pois a língua grega foi difundida pelos exércitos alexandrinos pelo Oriente e, por muito tempo, foi a língua

¹ Línguas existem para satisfazer as necessidades de comunicação entre os humanos. Uma língua nova é adquirida para satisfazer novas necessidades da mesma maneira que uma língua velha está perdida porque parece ter perdido alguma utilidade real. Normalmente as novas necessidades são instrumentais: a língua oferece, a quem a adquire, certas vantagens de alguns tipos: político, social, cultural, educacional, religioso, etc. Uma Língua floresce quando propicia vantagens para aqueles que a aprendem; e se deteriora quando parece só oferecer desvantagens. (tradução nossa)

dos romanos cultos (STÖRIG, 2007, p. 72-79). Isso pode ser visto na frase de Horácio (apud STÖRIG, 2007, p. 79): “*Graecia capta ferum victorem cepit et artis intulit agresti Latio*”.

Na tradução do próprio Störig (2007, p. 79): “A Grécia, apenas subjugada, subjugou o altivo vencedor e trouxe a arte ao agreste Lácio”.

O grego foi uma das mais belas e ricas línguas da antiguidade clássica. A literatura riquíssima, consagrada em diversos gêneros como epopéia, tragédia, diálogo, poesia. Herança cultural deixada pelos gregos deste período além de ter sido difundida por todo o mundo da época na língua de origem, proporcionou o ensino da língua em outras terras além da Grécia.

Durante o Humanismo (séculos XIV a XVI) foi a língua estudada por muitos humanistas, que queriam ler obras clássicas como as de Platão e Aristóteles, no original e traduzi-las. Inclusive no Brasil, foi ensinada pelos padres, revistando os textos clássicos gregos.

O filólogo britânico Gilbert Murray (apud STÖRIG, 2007, p. 78) afirma que

Os gregos criaram uma língua extremamente capaz de realizar as mais diversas maneiras expressivas do espírito humano. Exatidão na prosa, magia e paixão na poesia, a combinação de precisão e de questões instigantes- o que constitui a essência da filosofia [...].

O latim também foi propagado por muitas regiões. Segundo Padre Júlio Comba (1995, p. 22), foi a língua falada primeiramente em uma pequena região da Itália central, à margem esquerda do rio Tibre, cuja principal cidade chamada Lácio, foi e é Roma, fundada em 754 a.C. Implantou-se por vários países devido as conquistas dos exércitos romanos. Foram no primeiro e segundo séculos da era cristã que a língua atingiu seu “máximo esplendor” com os maiores escritores latinos: Cícero, Júlio César, Virgílio entre outros. “Língua do Lácio, língua do mundo”. (MAROUZEAU² apud COMBA, 1995, p. 22).

Com a queda do Império Romano (476 d.C.), a literatura latina enfraquece, porém o latim continuou quase por mil anos, sendo em toda a Idade Média, a língua da Civilização Ocidental (COMBA, 1995, p. 23) e surgiram a partir dele as línguas neolatinas (espanhol, francês, italiano, romeno, o nosso português etc)

² Filólogo francês.

Hoje em dia, terminologias em latim são utilizadas em áreas como a Filosofia, Medicina, Biologia, Direito, dentre outras e a instituição que mais a utiliza num contexto oficial é a Igreja Católica Apostólica Romana.

Termos como *lato sensu*, *stricto sensu*, *a posteriori*, *a priori*, *errata*, *curriculum vitae etc*, a palavra *apud* empregada várias vezes neste trabalho são utilizadas com frequência no nosso cotidiano.

Já a língua francesa tornou-se língua “universal” devido ao enciclopedismo francês e a Revolução Francesa (1789), foi a língua das cortes da Europa e da nobreza, da diplomacia internacional dos séculos XVII até XIX.

Atualmente, a língua que ocupa posição de destaque em relação a outras é a inglesa. Devido às transformações tecnológicas (comunicação, informação, entretenimento), às relações comerciais e políticas internacionais; houve a necessidade de uma língua comum para a comunidade global. Neste cenário internacional contemporâneo, percebe-se que o inglês desponta como língua internacional. Podendo ser considerada “língua universal”.

Embora a língua latina, no auge do domínio romano, o grego na sua época áurea, a língua francesa como a das cortes da Europa e da nobreza, da diplomacia dos séculos XVII até XIX tenham sido consideradas universais, segundo Störig (2007, p. 165) “apenas o inglês alcançou ressonância e difusão autenticamente universais” pois é falado em todos os continentes: América, Europa, Ásia, África, Oceania.

O inglês é a língua mais disseminada do planeta. Nunca uma língua foi tão falada, em tantos lugares diferentes, como o inglês é hoje. Nem mesmo o latim, nem o francês, nem o grego. O inglês é a mais internacional das línguas de toda a história da civilização humana. (LANZETTI, 2009).

A importância da língua inglesa no cenário internacional, seu papel de realce frente as demais línguas, são destacados por diversos autores, tais como Rojo e Moita Lopes (2004) Moita Lopes (apud DAMIANOVIC, 2006), Leffa (2001), Ventura (apud PAIVA, 1996), Le Breton (apud DAMIANOVIC, 2006), Palácios (2009), Brumfit (apud OLIVEIRA, 1996), Rajagopalan (apud DAMIANOVIC 2006), entre outros e inclusive em documentos educacionais oficiais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que justificam o papel de destaque da língua inglesa em função do poder e da influência norte-americana.

[...] Essa influência cresceu ao longo do século XX, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico. O Inglês, hoje, é língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. (BRASIL, 1998, p. 23).

Segundo Rojo e Moita Lopes (2004, p. 50)

O **inglês** se tornou a língua da globalização e da Internet, por motivo de natureza econômica e política, tendo em vista a força do capital norte-americano em nossos dias. É uma espécie de **língua franca**, usada internacionalmente (por todos os países) no mundo dos negócios, do trabalho, da academia, do turismo, da ciência, da tecnologia etc. [...] a língua do pensamento único que varre o globo de um canto ao outro ao se apertar a tecla de computador ou da TV [...].

De acordo com Leffa (2001, p. 343), há vários fatores que fazem do inglês a língua mais estudada do mundo: é o idioma falado por mais de um bilhão de pessoas, para cada falante nativo há dois falantes não nativos que a usam para sua comunicação; é a língua oficial de 62 países; usada em mais de 70% das publicações científicas, sendo o idioma das organizações internacionais, portanto, não tem fronteiras geográficas. O autor destaca ainda que o chinês também é falado por mais de um bilhão de pessoas, mas é língua restrita à China e países vizinhos.

Moita Lopes (apud DAMIANOVIC, 2006) afirma que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões como segunda língua, comprovando, assim como Leffa (2001), que há mais falantes não nativos de inglês do que nativos no mundo atual.

De acordo com Ventura (apud PAIVA, 1996, p. 10), o inglês está em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões, como nas áreas de informática, economia e publicidade.

Le Breton (apud DAMIANOVIC, 2006) ressalta que o inglês “além de posição dominante nos setores de pesquisa científica, também está na cultura de massa, na política, entre os banqueiros, funcionários de carreira, no cinema, no rock, nas empresas que estão em vias de se tornar bilíngues” além de outros contextos. E, Moita Lopes (apud DAMIANOVIC, 2006) complementa ainda dizendo que os discursos que circulam na internet, nos setores financeiro, comercial, acadêmico, esportivo mundial, etc, são produzidos, na grande maioria, em inglês.

Podemos ainda, verificar o domínio mundial da língua na internet através da tabela abaixo, apresentada por Marcos Palácios da Universidade Federal da Bahia:

TABELA 1 - Presenças Linguísticas e Número de Falantes na Internet

Presença na internet	%	Falantes na Internet	%
inglês	75,00	inglês	51,30
francês	2,81	francês	4,40
espanhol	2,53	espanhol	6,50
italiano	1,50	italiano	3,30
português	0,82	português	1,60

Fonte: Palacios (2009).

Percebemos, de acordo com a pesquisa apresentada por Palácios (2009), que 75% dos conteúdos que circulam atualmente na internet estão em inglês.

Verifica-se, de imediato, que há uma flagrante desproporção entre as percentagens de usuários da internet e os conteúdos disponibilizados em suas respectivas línguas. Segundo Palácios (2009), a predominância do inglês está além da proporcionalidade de usuários anglófonos, e não se restringe somente a uma maior produção de conteúdo (sites e páginas da Web), mas também a posição dos Estados Unidos no panorama geo-político mundial :

[...] à hegemonia exercida em escala internacional pelo país, dificilmente poderia deixar de corresponder uma situação de dominação do idioma na rede telemática mundial, onde a presença econômica e cultural norte-americana é fortíssima e estruturante. (PALÁCIOS, 2009).

Segundo Brumfit (apud OLIVEIRA, 1996, p. 48), privar um país do ensino de inglês é como retirar-lhe o acesso à penicilina.

Rajagopalan (apud DAMIONOVIC, 2006) salienta ainda que a língua inglesa é uma necessidade em vários setores da sociedade, sendo assim, “[...] quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo dela corre o risco de perder o bonde da história”. Nicholls (2001, p. 16) afirma que o indivíduo que dominar

apenas sua língua materna, não poderá “exercer efetivamente a cidadania no mundo do século XXI”.

No contexto brasileiro, onde situa-se nossa pesquisa, o inglês é uma das línguas estrangeiras requisitadas para ingresso em cursos de graduação (vestibulares), pós-graduação e em vários postos do mercado de trabalho como nas áreas de turismo, publicidade, relações internacionais, esportivas, tecnológicas etc. Além de ser parte do nosso *day by day* (dia-a-dia) devido a grande quantidade de verbetes já incorporados na nossa linguagem informal, tais como *fast food, happy hour, OK, Yes, coffee break*, e muitas outras. Podemos salientar ainda que encontraremos o inglês por toda parte, seja nos produtos que consumimos (roupas, alimentos, aparelhos eletrônicos), nas músicas, esportes, nos estabelecimentos comerciais, bancários, nos “*outdoors*”, nas ruas e no simples *cheese burger* da lanchonete da esquina.

Percebe-se, com clareza, a necessidade de se aprender inglês no Brasil do século XXI, e a responsabilidade social das instituições de ensino, principalmente as públicas, onde a grande maioria do alunado não tem condições de frequentar os cursos particulares, sendo a sala de aula o principal “*locus*” de aprendizagem da língua estrangeira universal.

2.1.1 A língua inglesa e as tecnologias no currículo escolar brasileiro

Na situação de globalização, desconhecer o inglês significa ser analfabeto na modernidade-mundo.

Ortiz (2006, p. 29)

A língua inglesa foi adicionada e retirada do currículo escolar brasileiro por algumas vezes, e em algumas delas era colocada em caráter opcional. A esse respeito, concordamos com as considerações de Celani (apud NICHOLLS, 2001, p. 17):

[...] pode[-se] entrever uma ideologia elitista, discriminatória, preconceituosa na organização dos currículos, particularmente da escola pública, que leva à exclusão considerável parcela da população escolar do acesso a algo que deveria ser, sem dúvida, componente importante da educação. De fato, tudo isso reflete o alheamento daqueles responsáveis pelo planejamento escolar

e execução do ensino, que relegam a língua estrangeira “a condição de **Cinderela** nos currículos da escola pública brasileira”. [grifo nosso].

Realmente, ao longo da trajetória histórica do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, salientando especificamente nosso foco de estudo, a língua inglesa, percebemos que ela foi relegada a condição de “Cinderela”, cuja presença era considerada sem importância, desnecessária, excluída do “baile” (currículos).

A partir da LDB de 1996, as línguas estrangeiras adquirem prestígio de disciplina importante do currículo. Foram consideradas obrigatórias no ensino regular, a partir da 5ª série (hoje 6º ano) do ensino fundamental, até o término do ensino médio. Vejamos as considerações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 49):

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como **disciplina pouco relevante**, elas adquirem agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. [grifo nosso].

Percebe-se que partir da LDB/1996 as línguas estrangeiras adquiriram a mesma relevância das outras disciplinas do currículo. Elas, que tantas vezes foram inseridas e excluídas, muitas vezes colocadas apenas em caráter opcional, adquirem agora a sua obrigatoriedade no ensino.

Em outros trechos, o documento admite a importância da língua estrangeira no currículo da educação básica nacional:

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os Homens [...] (BRASIL, 1999, p. 51).

A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. (BRASIL, 2002, p. 94).

Embora o documento não mencione qual é a língua estrangeira moderna obrigatória, a inglesa foi a privilegiada, "escolhida pela comunidade" e mencionada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 96) ao dizer que a comunidade escolar (pais, alunos, professores, coordenadores, diretores) defende a necessidade do inglês no currículo devido sua importância no mercado de trabalho e das exigências tecnológicas, considerando-a a língua da globalização.

Legalmente instituída no currículo oficial da educação básica, a Língua Estrangeira Moderna- inglês deve ser ensinada nas salas de aula.

De acordo com Rojo e Moita Lopes (2004, p. 50-51), o inglês deve ser explorado na sala de aula como:

[...] um tipo de conhecimento linguístico necessário para a vida contemporânea em várias esferas sociais, mas precisa ser ensinado na escola, por meio do desenvolvimento de consciência linguística crítica, em relação aos usos do inglês no mundo em que vivemos [...] aprender essa língua para desconstruir significados hegemônicos e desfrutar do acesso que ela confere ao conhecimento e à vida profissional, como também à multiplicidade da vida humana, para construir uma outra globalização e outras formas de sociabilidade[...].

2.1.2 A importância das tecnologias na educação e no ensino de LI

As tecnologias também estão inseridas na educação, através de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) aparece como a mais recente das linguagens, "a informática complementa e serve de arcabouço tecnológico para as várias formas de comunicação tradicionais" (BRASIL, 1999, p. 110).

A trajetória do computador na vida das famílias brasileiras está sendo semelhante à da televisão. Muitas famílias fazem a opção de comprar um computador, em lugar de outros bens, que teoricamente poderiam ser mais necessários (BRASIL, 1999, p. 116).

De acordo com Ferreiro (apud BETTEGA, 2004), hoje em dia há crianças que aprendem a escrever no computador antes de escrever com lápis e papel, portanto, a escola não pode ignorar isso e tem a responsabilidade de proporcionar o contato de seus alunos com as tecnologias disponíveis.

Nos ambientes de trabalho do séc. XXI, empregados executam uma variedade de tarefas utilizando tecnologia; nos lares, as famílias têm entretenimento por diversas mídias, pela internet consomem produtos e serviços, mantêm contato com amigos e familiares, informam-se sobre os acontecimentos locais, nacionais e globais. E a língua mais utilizada na internet é o inglês.

Formar para novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação. (BRASIL, 2002, p. 132).

Lévy (apud BETTAGA, 2004, p. 17) diz que:

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.

Analisando as palavras de Lévy e recordando nossas vivências escolares, percebemos que há uma mudança de paradigma em processo. Mudança essa que não ocorre de um dia para outro. Não basta apenas a presença de tecnologias na escola para garantir uma qualidade melhor na educação, pois a aparente modernidade pode esconder um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações (BRASIL, 1998).

Para Emília Ferreiro (apud BETTEGA, 2004, p. 27):

A presença da escrita na tela do computador é hoje um fato universal. A tecnologia da informação e da comunicação está trazendo mudanças importantes não apenas no mercado de trabalho, mas também nas práticas de leitura e escrita. Navegar na internet exige um comportamento do leitor bastante diferente do comportamento que ele tem diante do livro.

Salientamos ainda, as palavras em língua inglesa incorporadas no dia-a-dia dos brasileiros nas tecnologias como controles de TV, nos celulares, nos teclados dos computadores e utensílios computacionais como scanner, *CD-ROM*, *softwares*, o próprio programa *Windows* etc. Há também palavras e símbolos, derivados do inglês, incorporados à nossa cultura na linguagem digital. Exemplo disso são os símbolos *www* (abreviação de *world wide web*), *@* (que significa *at*, em), *e.mail* (*eletronic mail*) e as palavras *chat*, *online*, *links*, *site*, *hackers* etc.

Os PCNEM + (BRASIL, 2002, p. 216) salientam a necessidade de discutir com os alunos essa nova simbologia e vocabulário presentes no dia-a-dia da informática atentando também para a larga utilização do inglês em nossa cultura. Os alunos devem conhecer e saber utilizar essa linguagem digital global.

Ainda nos PCNEM + (BRASIL, 2002, p. 217), encontramos:

As práticas sociais e políticas e as culturais e de comunicação fazem parte do exercício do cidadão. O conceito de cidadão é central sobre o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação no contexto brasileiro, sobretudo, a distância cada vez maior entre os que têm e os que não têm acesso aos recursos computacionais.

A informática e outras mídias eletrônicas são ferramentas importantes para o ensino de inglês, devem ser utilizadas como recurso auxiliar ao aprendizado. Assim como o inglês é essencial para a informática, devido ao grande número de programas produzidos em inglês.

A aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma. No caso do Inglês, é importante considerar também que conhecimentos da língua são instrumentos de acesso ao ciberespaço, uma vez que grande parte do vocabulário usual da informática emprega a língua inglesa, idioma que também predomina nos *sites* da internet. (BRASIL, 2002, p. 100).

Segundo Lévy (2000, p. 157), o papel das tecnologias está diretamente ligado à transformação de nossa relação com o saber:

Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional será obsoleta no fim de sua carreira. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais [...]).

Muitos outros autores compartilham esta visão de Lévy de que as tecnologias redimensionam as capacidades cognitivas humanas e, de forma geral, é importante incorporarmos criticamente o uso delas em situações de ensino e aprendizagem. Buckingham (2008, p. 11) afirma que as tecnologias são inevitáveis no mundo moderno e não podemos abandoná-las no ensino e retornar ao passado.

Compreendemos que conjugar tecnologias e o ensino de inglês é uma proposta que busca também motivar os aprendizes a se tornarem autônomos e mais conscientes em suas escolhas sobre o uso transformador que aquelas podem emprestar ao processo de aprendizagem de inglês e para suas vivências na sociedade do século XXI.

2.1.3 A crença de que não se aprende inglês na escola pública brasileira

Apesar da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa na escola regular, a partir da LDB/96, e sendo a escola pública o principal “*locus*” de aprendizagem de LI, visto que a maioria do alunado não tem condições de frequentar cursos particulares de inglês, será que, na prática, este ensino (qualitativo) realmente acontece?

Muitas crenças surgiram em relação ao ensino-aprendizagem da LEM- Inglês na escola pública.

Segundo Barcelos (2007, p. 113), “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo [...]”.

Crenças na conceituação de Barcelos (apud SANDEI, 2005, p. 74) são o conjunto de “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

Muitos autores tais como, Moita Lopes (1996), Nicholls (2001), Almeida Filho (1999, 2009), Félix (1999), Sandei (2005) discutem sobre a ineficácia do ensino de inglês nas escolas públicas, até nos próprios PCNEM podemos encontrar considerações que levam a essa interpretação:

[...] Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais [...]. (BRASIL, 2002, p. 50)

Susan Nicholls (2001, p. 17) faz suas considerações:

O fato de se distribuir gratuitamente entre os alunos o livro didático de todas as disciplinas, exceto o de língua estrangeira. Descaso? Desprezo? Ou desinformação? Diante do poder aquisitivo precário dos alunos, que lhes nega a possibilidade de adquirirem um livro texto, o professor se vê obrigado a verdadeiros malabarismos financeiros e estratégicos para proporcionar aos alunos o material geralmente fotocopiado, necessário ao estudo da disciplina. Que destino essas folhas avulsas tomam após a aula? Quem sabe?

Almeida Filho (1999, p. 13) salienta que a sociedade brasileira reconhece um valor formativo no estudo de línguas estrangeiras na escola, mas ao mesmo tempo há uma escolarização precária em LE nos contextos tradicionais de ensino dessas LEs na escola pública e particular. O autor (2009, p. 70) ainda destaca que os problemas relativos ao ensino de língua estrangeira nas escolas paulistas são:

- ensino desvinculado da realidade do aluno;
- ensino fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes;
- ambiente pobre em sala de aula com poucos materiais e pouco aproveitamento dos materiais existentes.

Encontramos em Moita Lopes (1996, p. 64) o mito de que não se aprende inglês na escola pública pautado na falta de aptidão para se aprender línguas de nossos alunos. **“Eles não aprendem português quanto mais inglês”** [grifo nosso]. Segundo o autor (1996, p. 64), esse mito e outros são provenientes da falta de “uma reflexão maior sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEs”, e deve haver uma compreensão teórica e empírica do fenômeno linguístico como processo.

O referido autor (1996, p. 65) salienta ainda que há dificuldades no ensino-aprendizagem de LEs na própria **formação dos futuros professores**, já que na formação inicial muitos professores, desinformados sobre as pesquisas de ensino em LE e sem postura crítica, colaboram na criação de mitos, transmitem a seus alunos, futuros professores, o incentivo à não reflexão entre os profissionais da área. [grifo nosso]

Paiva (1997) também fala sobre o mito de não se aprender inglês na escola pública com frase semelhante a de Moita Lopes “A escola secundária,

especialmente a pública, não é competente para ensinar línguas estrangeiras” (PAIVA, 1997). “**Não sabem nem português, para que aprender inglês**” (PAIVA, 1997). Concordamos com Paiva (1997) que são frases preconceituosas contra as classes populares, fazendo-se acreditar que o ensino de inglês é só para as elites que podem custear cursos particulares. [grifo nosso]

Ainda em Paiva (1997), o senso comum reforça outro mito: que só se aprende inglês em cursos livres. Traz ainda fragmento de uma reportagem publicada no Estado de Minas de 30 de abril de 1995, a seguinte afirmação:

[...] o ensino de inglês nas escolas sempre foi muito ruim e não teve nenhuma melhora. Exige-se muito e ensina-se mal. Professores teóricos saem das Faculdades de Letras e repetem os mesmos erros: ensinam a traduzir, não ensinam a falar, que é a base para aprender a ler e a escrever. (PAIVA, 1997, p. 13).

Tostes (apud EGITO, 2008, p. 27) destaca até uma expressão que surgiu em relação ao ensino de inglês na escola regular: “Inglês de colégio”, como um demérito do trabalho realizado nas salas de aula de nossas escolas. Isso acontecendo quando alunos egressos comentam que não aprenderam a LE, apenas tiveram o inglês do colégio, da escola regular, estabelecendo a visão de que a instituição é incapaz de oferecer um ensino de inglês de qualidade, só se aprende a língua em cursos particulares.

Na nossa vivência escolar, como aluna e professora, jamais ouvimos falar que a Matemática, as Ciências e outras disciplinas não fossem aprendidas na sala de aula, que alunos precisassem de cursos particulares para aprenderem realmente a disciplina, como acontece com a língua estrangeira.

Já Maria de Lourdes Sandei (2005), em sua dissertação de mestrado, sintetiza os principais problemas que dificultam o ensino-aprendizagem de línguas na rede pública: alunos e professores desmotivados, ausência de material didático, carga horária insuficiente, classes heterogêneas e numerosas, formação inadequada do professor, ausência de projetos de formação contínua, baixa remuneração salarial e desinteresse das autoridades educacionais.

Félix (apud ALMEIDA FILHO, 1999, p. 96), falando em formação do professor de língua estrangeira, considera que esta deve ser contínua, pois quanto mais básica ela for, haverá maior probabilidade que sua ação em sala de aula seja orientada por crenças, experiências pessoais de como aprenderam LEM. Se o

professor estiver em constante formação, será capaz de sair deste nível de crenças e passar a “explicar com explicitude e articulação porque ensina da maneira que ensina porque obtém os resultados que obtém” (FÉLIX apud ALMEIDA FILHO, 1999, p. 96).

Percebemos, após várias leituras sobre as crenças do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, que a formação continuada dos professores de LEs pode contribuir para a mudança das crenças, especialmente nas escolas estaduais paulistas onde nossa prática é vivenciada no ensino de língua inglesa, pois há vários programas de formação continuada de professores oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

2.2 O Ensino de Língua Estrangeira no Contexto Educacional Brasileiro: um Breve Histórico

Uma breve retrospectiva mostra que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil esteve sempre orientado pelas legislações vigentes. Esse levantamento foi importante para melhor compreensão do ensino da Língua Estrangeira moderna desde o seu primórdio até nossos dias (séc. XXI), período de contextualização de nossa pesquisa.

O ensino de Língua Estrangeira no Brasil teve início no século XVI, período colonial (1500-1822), com a chegada dos padres jesuítas a partir de 1549, que ensinavam a língua portuguesa aos índios. Este aprendizado era baseado em textos sagrados no intuito de catequizar os nativos e convertê-los ao cristianismo.

Segundo Piletti (apud EGITO, 2008, p. 36):

[...] Os índios recebiam dos europeus conhecimentos enriquecedores e novos que vinham sempre, da parte do colonizador, acompanhados da intenção de aprisioná-los ao mundo e à cultura do homem branco, retirando-lhes a autonomia e **impondo-lhes uma outra língua**. [grifo nosso]

Os jesuítas também fundaram os primeiros colégios no Brasil e as línguas estrangeiras ensinadas eram o latim e o grego.

O Alvará de 28 de julho de 1759, idealizado pelo Marquês de Pombal, expulsa os jesuítas do Brasil, proíbe o ensino e uso do tupi. Dessa forma, a língua

portuguesa tornou-se oficial, objetivando enfraquecer o poder da Igreja Católica e organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Determinou, também, a instituição de aulas de Gramática Latina e Grego, que continuaram como disciplinas dominantes na formação dos alunos e eram ministradas nos moldes jesuíticos.

Com a chegada da família real, em 22 de janeiro de 1808, houve grandes progressos na educação brasileira, citados por Oliveira (1999):

[...] criação dos primeiros cursos superiores não-teológicos, instituídos com vistas à formação de profissionais qualificados, tais como oficiais e engenheiros, civis e militares (a Academia de Ensino da Marinha, em 5 de maio de 1808, e a Academia Real Militar, em 1810); médicos (os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro, em 1808) e arquitetos (a Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios, em 1816). No plano cultural, grandes instituições foram fundadas: a Imprensa Régia (13 de maio de 1808); a Biblioteca Pública (Decreto de 27 de junho de 1810); o Teatro Real de São João (inaugurado em 12 de outubro de 1813) e o Museu Nacional (Decreto de 6 de junho de 1818). (OLIVEIRA, 1999, p. 23-24).

O ensino de línguas estrangeiras também sofreu modificações. O Príncipe Regente, D. João VI, através do Decreto de 22 de junho de 1809, instituiu oficialmente o ensino das línguas estrangeiras, francesa e inglesa, no Brasil:

[...] e sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar-se das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e são de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (MOACYR apud OLIVEIRA, 1999, p. 25).

D. João VI assinou, no mesmo ano, as cartas de nomeação dos professores de francês e inglês. Foram designados o padre René Boiret, professor de língua francesa, em 26 de agosto e o padre irlandês Jean Joyce, primeiro professor de inglês do Brasil, em 9 de setembro. Ambos com salários de 400.000 réis por ano.

[...] era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública. (OLIVEIRA, 1999, p. 26).

Apesar da implementação do ensino da língua inglesa no Brasil em 1809, ela não teve o mesmo prestígio que o francês, pois, na época, a “língua universal” era o francês devido ao enciclopedismo francês e a Revolução Francesa

(1789), também obrigatório para ingresso nos cursos superiores e academias militares no Brasil. Já o inglês, desnecessário nos estudos secundários, era uma disciplina complementar dos estudos primários, ensino justificado apenas pelas relações comerciais com a Inglaterra (OLIVEIRA, 1999, p. 25-26).

No período imperial (1822-1889), o inglês foi incluído no ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II em 1837. O regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos decretou a conversão do Seminário de São Joaquim, criado em 1739, em Colégio Pedro II, primeira instituição de “ensino secundário” mantida pelo governo para servir de modelo as demais (OLIVEIRA, 1999, p. 36).

Mas, o inglês, o francês e outras línguas eram ensinados com enfoque tradicional, da mesma forma como era ensinado o latim (EGITO, 2008, p. 39). Portanto, as línguas estrangeiras vivas (inglês, francês) e a língua estrangeira morta (latim) eram ensinadas da mesma forma.

A inclusão do ensino de LEM nas escolas brasileiras ocorreu, oficialmente, em 1855 quando se implementou, no currículo das escolas secundárias, a oferta de francês, inglês e alemão, em caráter obrigatório, e de italiano, em caráter facultativo. Desde então, tanto a presença quanto o papel da LEM como componentes curriculares passaram por mudanças significativas (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

O inglês foi ensinado do quarto ao sétimo ano a partir do Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870 e somente no quinto ano a partir do Decreto nº 613 de 1º de maio de 1876, Reforma do ministro Cunha Figueiredo. O Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 da Reforma do conselheiro Leôncio de Carvalho, aumentou a carga horária do inglês e passou a ser lecionado no terceiro e quarto anos (PACHECO; AMORIM, 2009).

Depois da Proclamação da República (1889), na reforma realizada por Benjamin Constant, 1890, as línguas inglesa e alemã foram excluídas do currículo obrigatório, passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Segundo Leffa (1999), as opções de inglês e alemão eram excludentes, isto é, se era ofertado o Inglês não era ofertado o Alemão e vice-versa. Somente no fim do século XIX elas se tornaram obrigatórias em algumas séries.

A partir daí houve um declínio do ensino de línguas estrangeiras: a língua clássica grega foi excluída em 1915, número de aulas e anos do ensino e de estudo das demais línguas foram diminuindo.

Segundo Egito (2008, p. 40):

A carga horária semanal destinada ao ensino de línguas modernas na Educação básica foi sendo aos poucos diluída pelas diversas reformas antes de 1931, tendo chegado a 47 horas em 1892, terminado com 17 horas obrigatórias em 1929, caracterizando um declínio no prestígio de línguas na primeira república.

Em 1931, Getúlio Vargas cria o ministério da Educação e Saúde pública. O Inglês e o Francês continuaram obrigatórios e o Alemão passa a ter caráter facultativo.

O Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, institui o “método direto” como método oficial de ensino de línguas estrangeiras (vivas).

A Reforma Capanema, Decreto-lei 4.244 de 09 de abril de 1942, durante o governo Getúlio Vargas (1882-1954), é considerada a que mais valorizou o ensino de língua estrangeira, segundo Egito (2008, p. 41). O Latim, Francês e Inglês eram disciplinas presentes no antigo ginásio. Já no antigo colegial, as duas primeiras continuavam, mas o Espanhol substitui o Latim.

A reforma Capanema deu ênfase às línguas clássicas e modernas. No ginásio deveriam ser ensinados o Latim, Francês e Inglês, sendo as duas últimas em quatro e em três anos.

No colegial, o Francês (três anos), o Inglês (dois) e o Espanhol (um ano); o Grego e o Latim em três, no curso clássico, pois havia também o profissionalizante.

A Lei 4.024 do CFE (Conselho Federal de Educação), de 21 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que retiram a **obrigatoriedade** do ensino de Língua Estrangeira no colegial e deixam a cargo dos estados a opção pela inclusão nos currículos das últimas quatro séries do ginásio. [grifo nosso]

As disciplinas obrigatórias do currículo federal passam a ser: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e os conselhos estaduais de Educação tinham a responsabilidade da escolha de duas disciplinas complementares. Em nosso entendimento, as línguas estrangeiras foram colocadas em posição de menor prestígio.

Em 1970, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é criado o primeiro programa de pós-graduação em Linguística aplicada ao ensino de Línguas no país, tendo como um dos idealizadores Maria Antonieta Alba Celani.

Segundo Paiva (2003) e Egito (2008, p. 42), na LDB de 1971 - Lei 5692, na Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, nota-se o desprestígio da língua estrangeira, pois fixa ao núcleo comum de disciplinas obrigatórias Comunicação e Expressão, onde os conteúdos obrigatórios são somente de Língua Portuguesa. No artigo 7º, citado pelas autoras, encontramos a comprovação da não obrigatoriedade da LEM:

Recomenda-se que em comunicação e Expressão, a **título de acréscimo**, se inclua uma língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministra-la com eficiência (Resolução nº 8 de 01/12/1971, Artigo 7º). [grifo nosso].

Leffa (1999, p. 14) salienta ainda que, o fato de ser “dada como acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento” de ensino, fez com que muitas escolas tirassem a LEM do 1º Grau (hoje ensino fundamental) e incluíssem apenas uma aula semanal no 2º Grau (hoje ensino médio), muitas vezes somente em um ano letivo.

Em 22 de dezembro de 1976, com a Resolução 58/76 do Conselho Federal de Educação, há um resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira moderna nas escolas. É decretada a obrigatoriedade para o colegial, e não para o ginásio.

De acordo com Egito (2008, p. 43), a partir desta resolução, o ensino de LE voltando a ser obrigatório no 2º grau e somente recomendação no 1º grau, desvalorizou a disciplina em relação às demais do currículo, em muitos estados não havia reprovação em LE, em São Paulo, perdeu até mesmo o status de “disciplina” passando a ser “atividade” para aproveitar professores existentes.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 tornou o ensino de línguas obrigatório a partir da 5ª série. No ensino médio seriam incluídas uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional. Essa lei resgata a relevância da língua estrangeira moderna na educação brasileira.

Em 1998, a publicação dos PCN de 5ª a 8ª séries listou os objetivos da disciplina.

Em 1999, na edição dos PCN voltados ao ensino médio, a Língua Estrangeira assumiu a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações. Os PCN

reconhecem o desprestígio dado às línguas estrangeiras modernas na educação brasileira ao longo da história do país:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem agora, a configuração de disciplinas tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam uma integração num mundo globalizado. (BRASIL, 1999, p. 49).

Ao figurarem inseridas numa grande área-Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - as línguas Estrangeiras modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens [...]. (BRASIL, 1999, p. 51).

Em 2002, foram desenvolvidas novas orientações ao ensino médio na publicação PCN+ com sugestões de procedimentos pedagógicos adequados às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

A Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, institui a obrigatoriedade do ensino de Espanhol. Conselhos Estaduais devem elaborar normas para que a medida seja implantada em cinco anos, de acordo com a peculiaridade de cada região.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pelas escolas e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei.

2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. (BRASIL, 2005).

Na educação pública estadual do estado de São Paulo, o ensino de espanhol já vem sendo oferecido nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) em caráter não obrigatório, em horário contrário ao ensino regular. O curso tem duração de três anos e os alunos das escolas públicas estaduais podem se inscrever a partir do ciclo II do ensino fundamental, assim como os de Escolas Técnicas Estaduais (ETEC). Também são oferecidas nos CELs, aulas de japonês, francês, italiano, alemão, de acordo com a demanda de alunos e professores.

O CEL da Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos oferece espanhol, japonês e francês.

Vale ressaltar que o ensino de língua inglesa, língua estrangeira moderna obrigatória no currículo do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, se dá no horário regular de aulas com carga horária de 2 aulas semanais. Já as línguas contempladas pelos CEL têm carga horária de 4 aulas semanais.

A partir de 2010, de acordo com a Resolução SE 83, de 05 de novembro de 2009, que “dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna” (SÃO PAULO, 2009c), considerando a necessidade de “fortalecer e enriquecer o currículo do ensino médio, no que concerne à língua estrangeira moderna” (SÃO PAULO, 2009c), no Artigo 1º, o ensino de língua estrangeira moderna, inglês, será oferecido aos alunos do ensino médio da rede pública estadual (2^{as} e 3^{as} do EM de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes) nos CELs. A carga horária do curso será 120 h distribuídas em 3h semanais durante o ano letivo de 2010. A ênfase do ensino será priorizar a habilidade oral, visto que o currículo oficial contempla especialmente as habilidades de leitura e escrita em língua estrangeira.

O Programa de Aperfeiçoamento em Idiomas, lançado em 2010, também, contemplará alunos que não forem atendidos nos CELs, em escolas particulares de idiomas credenciadas na FDE, com carga horária de 80 h, divididas em dois módulos semestrais, no ano de 2010. O aluno classificado de acordo com critérios pré-estabelecidos pela SEE (caso a demanda de inscritos seja maior que o número de vagas oferecidas) terá bolsa de estudos custeada pela SEE na credenciada que escolher, inclusive com material incluso.

2.3 Diferentes Abordagens do Ensino de Línguas Estrangeiras

O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sempre foi diretamente influenciado, principalmente, por duas ciências: a Linguística e a Psicologia (SCHÜTZ, 2007a).

Nosso objetivo foi apresentar uma síntese dos principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras numa visão diacrônica (sucessão histórica das diferentes abordagens), no intuito de contextualizar a metodologia utilizada na

formação básica em LE dos professores pesquisados e a metodologia que utilizam hoje com seus alunos na escola pública, nos ensino fundamental e médio.

Com relação a utilização destes termos, convém mencionar uma dificuldade terminológica entre método, metodologia e abordagem apontadas por Cestaro (2009), Leffa (1988) e Almeida Filho (2002).

Puren (apud CESTARO, 2009, p. 3) chama de método o próprio material de ensino; metodologia estaria em nível superior, englobando os objetivos gerais, conteúdos linguísticos, teorias de referências, situações de ensino e subentendem a elaboração de um método. Para descrever os diferentes métodos e ensino de línguas estrangeiras, Leffa (1988, p. 211-212) explica que devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado, convencionou-se em subdividi-lo em abordagem (“*approach*” em inglês) e método propriamente dito. Segundo o referido autor, abordagem é o termo mais abrangente e engloba pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem, não são pressupostos teóricos de aprendizagem de línguas, e sim normas de aplicação desses pressupostos. Refere-se a um conjunto de procedimentos, a um sistema que esquematiza o como ensinar uma língua.

Segundo Almeida Filho (2002, p. 13)

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto a natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua.

O pressuposto, por exemplo, de que uma língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas, que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade (COVINO, 2006).

Almeida Filho (2002, p. 35) diz que abordagem de ensino é uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensinar línguas.

De acordo com o mesmo autor, o conceito de abordagem, além de ser também compreendido como uma filosofia, é um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida: o objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua(ALMEIDA FILHO, 2002, p. 18) e diz ainda que os conceitos de método e metodologias se opõem hoje em dia ao conceito de abordagem:

[...] conceito de abordagem- mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na L – alvo (método) em salas de aula mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 63).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006, p. 153) também trazem algumas considerações de Almeida Filho sobre a diferenciação das terminologias:

Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alcançarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, fórmula estável da ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua). Note-se que o alcance dessa abstração se dá para um patamar ainda mais acima de metodologia tomada como conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a do saber, a do planejamento após determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações.

Concordando com Cestaro (2009), Leffa (1988) e Almeida Filho (2002), adotamos o termo abordagem para designar a forma como o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira vem se processando ao longo dos anos.

Vale lembrar que uma abordagem não tem marcos exatos de tempo, termina uma e necessariamente já começa a outra, ignorando-se totalmente a anterior. Há uma evolução. Concordamos com as considerações de Leffa (1988, p. 230) referentes à abordagem de ensino de línguas estrangeiras: “Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A

atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do conhecimento prévio de cada um”.

Portanto há necessidade que professor de língua estrangeira tenha conhecimento das abordagens de ensino de LÊs, suas peculiaridades, suas vantagens ou desvantagens, de acordo com os contextos de estudo.

2.3.1 Grammar-translation approach or traditional approach (abordagem gramática-tradução ou abordagem tradicional)

Historicamente, é a primeira e mais antiga metodologia de ensino de línguas. Tem sido a metodologia de ensino de línguas com mais tempo de uso, ainda sendo utilizada por alguns professores até hoje, século XXI, de acordo com Leffa (1988) e Schütz (2007a). Segundo Leffa (1988, p. 213), surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do Renascimento e continua empregada até hoje. É o método da gramática e tradução. Segundo Neves (apud PAIVA, 1996, p. 70), na abordagem tradicional a ênfase é dada ao ensino de gramática de forma dedutiva, através de explicações de regras gramaticais, feitas na língua materna do aluno. Não há nenhuma preocupação com a habilidade oral. O professor assume papel de autoridade, detentor do saber e a interação professor-aluno é centrada no professor. O dicionário e o livro de gramática são os principais instrumentos de trabalho. De acordo com Leffa (1988, p. 213), os procedimentos adotados no ensino de inglês nessa abordagem são:

- a) memorização prévia de uma lista de palavras;
- b) conhecimento de regras necessárias para unir essas palavras em frases;
- c) exercícios de tradução.

O foco é dominar a gramática normativa e a tradução literal. As estratégias de ensino são: trabalho com textos, exercícios de tradução, e memorização de regras gramaticais e vocabulário, com o uso de ditados. Sendo uma abordagem dedutiva, parte sempre da regra para os exemplos.

Segundo Shütz (2007a), foi muito usada até meados do século XX, e seu descrédito foi devido a não desenvolver qualquer habilidade oral.

2.3.2 Direct approach (abordagem direta)

Tradicionalmente chamado método direto mas, de acordo com Leffa (1988, p. 214), é uma abordagem.

Surgiu em meados do século XIX na Europa e chegou ao Brasil em 1932 (PACHECO; AMORIM, 2009).

O termo direta se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, fazendo o aprendiz pensar diretamente na língua estrangeira.

De acordo com Cestaro (2009), até aproximadamente a década de 40 a aprendizagem da língua estrangeira estava centrada no ensino de vocabulário, privilegiando-se a habilidade escrita, ignorando-se as habilidades de audição e fala. A abordagem direta surgiu em oposição a abordagem tradicional, respondendo a novos anseios sociais.

A abordagem direta introduziu a oralidade na sala de aula. A gramática é ensinada de forma indutiva, com estruturas retiradas do texto em estudo. O papel predominante continua sendo do professor que precisa manter a aula ativa, não deixando que aluno pense na língua nativa (PAIVA, 1996, p. 71).

As principais características do método direto, segundo Nicholls (apud EGITO, 2008, p. 49):

- a instrução era realizada totalmente na língua estrangeira, com exclusão absoluta da língua materna do aprendiz;
- foi introduzido o diálogo como meio instrucional;
- a apresentação oral do diálogo era apoiada em ilustrações pictóricas, miméticas e/ou gestuais;
- os exercícios consistiam essencialmente de perguntas e respostas sobre textos e diálogos estudados;
- pela primeira vez, foi feita alusão à cultura como parte integrante da aprendizagem.

De acordo com Leffa (1988), o ensino de LE seguia os procedimentos:

- a aprendizagem da língua deve obedecer à sequência: ouvir, falar, ler e escrever;
- o ensino da língua deve ter caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula;
- o significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto, a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real;
- as noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob forma teórica e abstrata de regras.

A primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, é um exemplo do sucesso comercial da abordagem (LEFFA, 1988, p. 214).

Fundamentava-se na ideia que a LE deveria ser aprendida através dela mesma, e a LM nunca deveria ser usada em sala de aula. Seu foco era fazer o aluno começar a pensar na outra língua, sem traduzi-la, por meio do contato direto com o idioma. As estratégias de ensino eram exercícios de conversação com base em modelo de perguntas e respostas. Não se usa a língua materna, e a compreensão é feita por gestos, imagens, simulações. O processo de aprendizagem obedece à sequência de ouvir e falar, ler e escrever. As atividades são de compreensão de texto e gramática.

A abordagem direta foi adotada oficialmente no Brasil pelo decreto 20.833 de 21 de dezembro de 1931 e foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II (LEFFA, 1988, p. 215). Seu principal defensor, Antônio Carneiro Leão (1887-1966), publicou, em 1935, o livro *O Ensino de Línguas Vivas*.

Cestaro (2009, p. 4) ressalta que os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta; perguntas fechadas e havia uma preparação oral dos exercícios que tinham que seguir um modelo, anteriormente proposto.

A crônica de Rubem Braga (2007) “Aula de inglês”, de 1945, retrata uma aula de inglês da época, através do Método Direto, que se propunha a desenvolver as habilidades orais, mas percebe-se que não havia relação entre o que aprendia na sala de aula e o contexto do aluno:

A professora pergunta em inglês, ao aluno (o narrador), se determinado objeto é um elefante. Após uma cuidadosa análise, ele responde que não. Pergunta, então, se é um livro; prontamente o narrador responde que não. Pergunta se é um *handkerchief* (lenço), palavra que o aluno não conhece, mas responde que não e acerta. À última pergunta, se é um cinzeiro (*ash-tray*), o aluno responde que sim. A professora fica satisfeita por ter acertado tudo.

[...]

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria: *It's not an ash-tray!* (Isto não é um cinzeiro!) E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado. (BRAGA, 2007, p. 63-65).

2.3.3 Structural approach (abordagem estrutural)

Também conhecida como abordagem ou método audiolingual, a abordagem estrutural é embasada na repetição oral e com orientação behaviorista de acordo com Celani (2009, p. 42) em entrevista à Revista Nova Escola.

A abordagem estrutural se concretizou nos métodos audiolingual e audiovisual. O audiolingual foi o primeiro a valorizar a modalidade oral da língua e ganhou notoriedade nos centros de línguas em todo o mundo, inclusive no Brasil (EGITO, 2008).

Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano sentiu a necessidade de produzir falantes fluentes em várias línguas e não os encontrou. De acordo com Cestaro (2009, p. 5), para atingir este objetivo, foi lançado em 1943 um grande programa didático dando origem ao “método do exército”, posteriormente a metodologia audio-oral. Leffa (1988, p. 219) diz que as turmas de alunos eram de número reduzido e estudavam nove horas por dia por um período de seis a nove meses.

Segundo Neves (apud PAIVA, 1996, p. 71), a abordagem estrutural ou audiolingual criou raízes firmes em todo o mundo principalmente porque sua fundamentação teórica teve o suporte científico da psicologia comportamental e da linguística estrutural.

Almeida Filho (1999, p. 47) aponta que essa abordagem predominou no Brasil principalmente nas décadas de 60 e 70.

Segundo Leffa (1988, p. 219), algumas das premissas desse método eram “língua é fala e não escrita”, privilegiando portanto a habilidade oral, e “língua é um conjunto de hábitos”. Sendo a língua vista como um hábito condicionado que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta. O método era baseado no behaviorismo de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) e pelo estruturalismo de Ferdinand Saussure (1857-1913).

O foco é fazer o aluno adquirir o domínio do idioma de forma natural. As estratégias de ensino são audição, repetição, memorização e exercícios orais de palavras e frases feitas para que o aprendizado se dê por meio de reflexos condicionados.

Na visão behaviorista,

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua Estrangeira. Isso seria feito por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria ESTÍMULO, a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática etc, a serem aprendidos, fornecidos pelo professor; RESPOSTA do aluno; REFORÇO, em que o professor avaliaria a resposta do aluno. Essa visão na sala de aula de Língua Estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição. (BRASIL, 1998, p. 56).

Neves (apud Paiva, 1996, p. 71) aponta como ponto positivo dessa abordagem estender o ensino de LE a um maior número de alunos porque os exercícios não exigem muito raciocínio abstrato. Mas por outro lado, critica-a pelo excesso de exercícios de fixação, diálogos que não se aplicam a situações reais de conversação.

De acordo com Schütz (2007a, p. 2), esta abordagem deu origem ao método audiovisual, também baseado em automatismo. São métodos que não dependem de professores proficientes na LE, fáceis de serem montados e econômicos para serem mantidos, por essa razão são usados até hoje em cursos de inglês no Brasil.

Leffa (1988, p. 221) diz que o audiolingualismo dominou o ensino de línguas até início da década de 70. Boomfield, no campo da lingüística, Skinner na psicologia são alguns dos grande nomes do movimento.

2.3.4 Communicative approach (abordagem comunicativa)

Na década de 1970, começam a surgir novas teorias nas áreas da linguística e da psicologia educacional. Schütz (2007b) ressalta que Piaget e Lev Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, já haviam proposto que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua: comunicação.

Segundo Leffa (1988, p. 225) não faltaram as chamadas taxionomias, tentativas de classificação sistemática das noções e funções. As mais citadas pelo referido autor são de:

- Wilkins (1976) que dividiu as noções em: categorias semântico-gramaticais (tempo, espaço, quantidade, caso, etc) e categorias de funções comunicativas;
- Van Ek (1976) que dividiu as funções em seis categorias: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.); (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando etc.); (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão etc); (4) expressando e descobrindo atitudes morais (pedindo desculpas, expressando aprovação, etc); (5) persuasão (pedir a alguém para fazer algo, etc); (6) socialização (cumprimentar, despedir-se, etc).

A noção básica que sustenta a abordagem comunicativa é a da competência comunicativa, a interação. Essa noção foi defendida primeiramente por Dell Hymes que ampliou a ideia de competência de Noam Chomsky, valorizando os elementos sócio-culturais que permeiam o uso da língua (EGITO, 2008, p. 52).

Segundo Almeida Filho (2002, p. 15):

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de

experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo que gradualmente se desestrangeriza para quem a aprende.

O foco é aprender a língua nos contextos em que ela é realmente utilizada. As estratégias de ensino são: criação de situações reais de uso do idioma, com atividades que envolvam comunicação entre as pessoas e a utilização de diversos gêneros textuais, orais e a reflexão sobre eles.

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno, o professor assume o papel de orientador. Técnicas de trabalhos em grupo são adotadas (LEFFA, 1988, p. 227-228).

Em 1977, o professor José Carlos Paes de Almeida Filho, hoje professor da Universidade de Brasília, é o primeiro brasileiro a defender uma dissertação de mestrado com foco na abordagem comunicativa para o ensino de um idioma.

Um evento realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1978, foi pioneiro no Brasil em combater as ideias estruturalistas do método audio-lingual, funcionando como semente do movimento comunicativista.

E Leffa (1988, p. 226-227) faz referência ao tipo de material utilizado:

O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.) os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revistas mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados etc), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contatos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente [...].

2.3.5 O ensino de língua inglesa na rede pública estadual paulista

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM), lançada em 2008 (SÃO PAULO, 2008, p. 41-43) apresenta duas orientações metodológicas principais no Brasil, que nortearam o ensino de línguas estrangeiras a partir de 1855: a estruturalista e a comunicativa. A

primeira tem foco no Saber, conhecimento da língua como um sistema de regras em primeiro plano, os conteúdos são relacionados à descrição da estrutura da língua. Os textos, quando trabalhados, eram vistos como coletânea de frases onde havia o predomínio da estrutura gramatical em estudo. Havia explicitação de regras seguidas de exercícios de aplicação das mesmas, no geral, descontextualizados.

A segunda, de ênfase comunicativa, tem o foco no Fazer, a língua em uso estava em primeiro plano, as funções comunicativas são privilegiadas, tais como: cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre acontecimentos temporalmente identificados. Essas funções buscavam uma teatralização da vida, como se todas as realizações comunicativas estivessem previstas e passíveis de serem reproduzidas. Propunha um trabalho com as quatro habilidades: ler, falar, ouvir e escrever, mas a habilidade oral ficava em primeiro plano.

A proposta CENP 0155, publicada em 1981:

Fazia uma distribuição ordenada, tradicional do conteúdo programático organizado por categorias gramaticais e apresentava uma disposição de estruturas articuladas com situações e atividades. Utilizava-se técnicas Audio-linguais, com repetição exaustiva de sentenças gramaticais corretas, geralmente sem nenhuma aplicação prática, uma vez que a realidade do aprendiz não era levada em conta. (SÃO PAULO, 1997, p. 25).

Já a Proposta Curricular de 1988 (SÃO PAULO, 1997, p. 25) estava centrada no aluno, “[...] o enfoque está na comunicação, na interação, em situações muito próximas da realidade dos educandos”. Não seguia um método novo, mas sim um novo tipo de abordagem: *Communicative Approach* (SÃO PAULO, 1997, p. 25).

Hoje, há uma terceira orientação que enfatiza os letramentos múltiplos e que é adotada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008:

A orientação atual pressupõe uma alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas de escolarização. (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

A orientação baseada no letramento sustenta-se nas relações existentes entre os princípios Saber e Fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos, propiciando a construção de uma visão de línguas capaz de promover

autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos.

QUADRO 1 - Orientações para o ensino de LEM/Inglês

Orientação de ênfase estruturalista	Orientação de ênfase comunicativa	Orientação de ênfase no letramento
<ul style="list-style-type: none"> • Saber • Sistema lingüístico • Ampliação do repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos • Padrões prescritivos com base na linguagem verbal escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer • Língua em uso • Funções comunicativas • Ampliação do repertório de práticas orais por meio de diálogos • Padrões de comunicabilidade com base na oralidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar • Relações entre forma e uso • Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita • Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)

Fonte: São Paulo (2008, p. 43).

2.4 A Formação Continuada de Professores

Ser professor é um privilégio, nós não podemos nos esquecer nunca disto. Nossa formação nunca acaba, está sempre começando [...]
 Júlio Aquino (apud TREVIZAN, 1998, p. 34)

Segundo Underhill (apud DUARTE, 2002, p. 45), a formação continuada de professores é *“a continuous process of transforming human potencial into human performance, a process that is never finished”*. Ou seja, um processo contínuo de transformação do potencial humano em desempenho humano, um processo que nunca termina. (tradução nossa).

2.4.1 Análise de termos

Inicialmente, partindo das leituras de Marin (1995), Hypólito (2000), Leffa (2001), Viera-Abrahão (1996), Imbernón (2006, 2010), Celani (2002), Candau (1996), consideramos pertinente apresentar análise de termos amplamente empregados com significação de formação continuada.

- Reciclagem

De acordo com Hypólito (2000), o termo reciclagem surgiu na década de 80, envolvia cursos para profissionais de várias áreas, além da educação. Concordamos com a autora que reciclar pressupõe um movimento circular, mais apropriado para objetos, coisas do que para seres humanos. Acrescentamos que, principalmente hoje, devido a conscientização de preservação ambiental, sabemos que o termo está relacionado diretamente com a reciclagem de materiais (lixo), principalmente descartáveis, reutilizando-os para outros fins. O produto é totalmente modificado, por isso, o termo torna-se inviável quando relacionado à educação, a seus profissionais.

E Marin (1995, p. 14) diz ainda que:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram a proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados à palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.

Celani (2002, p. 22) diz ainda que não é difícil de verificar que cursos denominados de “reciclagem” não contribuem efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores:

Cursos esporádicos, seminários, oficinas, em geral, representam apenas bolsões na vida profissional do professor. São eventos nos quais resultados de avanços em campos específicos são apresentados, talvez absorvidos, novos materiais são mostrados e discutidos, até novas teorias são expostas. No entanto, entre um bolsão e outro fica o vazio, a falta de comunicação, a falta de integração com o trabalho do dia-a-dia, a falta de continuidade [...]

- Treinamento

[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.

(FREIRE, 1996, p. 15)

O termo “treinar” remete a ideia de “repetição mecânica” e nos faz lembrar de “adestramento de animais”, apresenta passividade de quem é treinado, segundo Hypolitto (2000). A autora acredita que o termo não é totalmente impróprio, podendo ser incorporado em ações de educação continuada na área de educação física, para desenvolver destreza muscular, por exemplo.

Esse termo é encontrado na LDB 9.394, de 1996, no seu artigo 87, p. 35: “§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por **treinamento** em serviço” (grifo nosso).

- Aperfeiçoamento

Aperfeiçoamento, de acordo com o dicionário Houaiss (2010), tem significado de “ato ou efeito de aperfeiçoar-se”, podendo ser compreendido como um conjunto de ações para tornar perfeito, complementar algo. No caso da educação, os professores.

Hypolitto (2000) critica a utilização desse termo, pois seria pensar que os cursos completam alguém, tornando-o perfeito e concluído: “Há inadequações no significado desse termo, pois os seres humanos poderão tentar melhoria, quer na vida, quer no trabalho, mas a perfeição, que significa não ter falhas, é humanamente impossível”.

- Atualização

Atualizar significa “tornar atual” e é inadequado considerar o professor desatualizado, pela rotina de sala de aula, e as autoras Barberi, Carvalho, Uhle (1995) salientam que a restrição que se faz, quanto à utilização desse termo e o fato de que, em geral, se refere mais a pôr conteúdos em dia, não contribuindo para a “atualização do professor”.

Imbernón (2010, p. 93), quando analisa o papel dos formadores na formação continuada, papel criticado durante décadas por serem estes

“considerados especialistas infalíveis ou acadêmicos que desenvolviam um modelo histórico reprodutor de ideias dos outros”, salienta que o papel deles consistia na “atualização” dos docentes, colocá-los em dia com os conhecimentos e foi um tipo de formação que gerou mais prejuízo do que benefício. Imbernón (2006, p. 49) também enfatiza que é necessário abandonar-se o “conceito obsoleto de que formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor” e que deve-se adotar o conceito que formação é “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria” (IMBERNON, 2006, p. 49), os profissionais da educação são construtores do conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

- Capacitação

Capacitar é tornar capaz, habilitar e convencer, persuadir de acordo com o dicionário Aurélio (2009). No sentido de convencimento e persuasão torna-se um termo inadequado para ações de formação continuada, pois, segundo Marin (1995, p. 17), “Os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias, eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante uso da razão”.

E Viera-Abrahão (1996) critica cursos de “capacitação” oferecidos por secretarias de educação e universidades, pois considera-os limitados principalmente por serem (na maior parte das vezes) de curta duração e não levam professor a refletir sobre prática, além disso, não acompanham professor nas salas de aula depois dos cursos ou durante os mesmos.

- Educação continuada / Formação continuada

A conceitualização apresentada por Marin (1995, p. 19) é apropriada:

[...] o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.

A referida autora compreende a educação como um processo que se estende por toda a vida, um processo em contínuo desenvolvimento. Em Imbernón

(2010, p. 115), podemos encontrar a definição de formação continuada de professores como:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.

Em Leffa (2001, p. 336) também podemos encontrar um quadro interessante sobre formação:

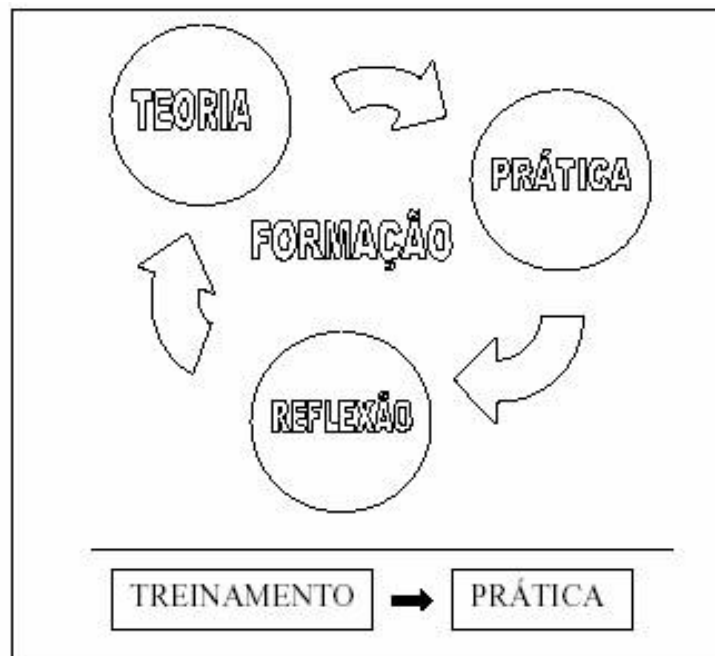


FIGURA 1 - Diferença entre formação e treinamento
Fonte: Leffa (2001).

Analisando as considerações de Leffa (2001, p. 336), o termo treinamento aparece estreitamente ligado à prática, ao ensino mecânico, anteriormente comentado. É o ensino de técnicas e estratégias que o professor deve dominar, sem preocupação com a teoria. Já formação tem um sentido mais amplo, complexo: e há uma relação dialógica constante entre teoria, prática de sala de aula e ainda, a reflexão sobre ambos (teoria e prática). Complementamos ainda com Candau (1996, p. 150):

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou técnicas, mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua [...].

Freire (1996, p. 43) salienta também a importância da reflexão crítica na formação do professor: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”.

2.4.2 A importância da formação continuada de professores

Formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e a inovação. Tendo alcançado um patamar profissional de ensino de língua(s) pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia. Seja como for, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora.

Almeida Filho (2009, p. 72-73)

“A formação continuada de professores está na ordem do dia” (NÓVOA, 1992, p. 9). O tema adquiriu relevância e posição de destaque no meio educacional no momento atual e a busca pela qualidade de ensino comprometida com a formação para a cidadania na educação básica exige um repensar da formação inicial e continuada dos docentes (CANDAU, 1996, p. 140).

Nóvoa (1992) “diz que” não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação do professor.

Concordamos com os posicionamentos de Candau (1996) e Nóvoa (1992), acreditamos que os professores de LEs, principalmente, necessitam da formação continuada, pois há muitas deficiências na formação inicial. A adequada formação continuada de tais profissionais poderá contribuir diretamente para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem na educação básica.

A SEESP divulgou recentemente o documento “As razões do sucesso acadêmico de estudantes da educação básica: um estudo de fatores associados ao desempenho dos alunos no SARESP 2008”. O referido documento apresenta considerações de Darling-Hammond (apud SÃO PAULO, 2009b, p.14): “Na pesquisa dos fatores intraescolares, o que os estudos têm consistentemente mostrado é que a mais importante influência da escola na variação do desempenho dos alunos é a qualidade do professor”. A pesquisadora diz ainda “estudos ainda revelam que essa associação é progressivamente maior nas séries mais avançadas, e portanto, há um impacto cumulativo da qualidade do conjunto de professores da escola neste desempenho” (DARLING-HAMMOND apud SÃO PAULO, 2009b, p. 14).

Portanto é de extrema importância investir na formação dos profissionais da educação. A SEE do estado de São Paulo, em seu documento Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2009a, p. 21) reconhece a importância de investimentos na formação continuada de professores.

O tema está inserido nas 10 metas do Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo (2007-2010) “Programas de formação continuada e capacitação da equipe.”

O documento diz ainda: “A qualificação permanente dos professores e gestores é um dos pontos centrais para garantir os resultados de aprendizagem. O investimento de recursos nesse sentido pautou ações propostas pelo sistema” (SÃO PAULO, 2009a, p. 21).

Recorremos novamente a Nóvoa (1992, p. 2), que evidencia a importância do professor na sociedade do século XXI e porque são privilegiados no programas de ações políticas:

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por um lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc. [...] porque lhes cabe formar os recursos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais.

Imbernón (2006) afirma também que a formação inicial, costumeiramente recebida, não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova

metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática em sala de aula. Hypóllito (1999) em seu artigo “Repensando a Educação Continuada” reconhece que o professor sai da universidade apenas com diploma. Não está preparado para ensinar, não domina conteúdo, não conhece metodologias, não tem estímulo para enfrentar salas indisciplinadas, apáticas e passivas. Vanconcellos (apud HYPOLLITO, 1999) salienta que a formação universitária é deficitária, tem dificuldade de articular teoria e prática. Teoria abstrata da prática, abordagem que se faz da prática é superficial, imediatista e não crítica.

Um dos aspectos mais enfatizados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, foi a necessidade de se conceber a educação como um processo que se estende ao longo de toda a vida. Segundo o documento:

o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos na formação inicial tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. (DELORS, 2000, p. 104).

A LDB (1996), no seu Título IX, relativo às Disposições Transitórias, o art.87, que instituiu a década da Educação, diz em seu §3º que “O Distrito Federal, cada estado e município, e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (SÃO PAULO, 2006).

Segundo Hypollito (1999), o profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade. Esta aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria-prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. O professor consciente e comprometido com seu trabalho deve investir em sua formação continuada para não frustrar-se profissionalmente, para exigir respeito e melhorias salariais.

Lawrence Stenhouse dizia que todo professor deveria assumir o papel de aprendiz. Esse é um tema recorrente no pensamento educacional. Muitos dos atuais programas e materiais de educação continuada partem exatamente desta premissa: quem mais precisa aprender é aquele que ensina (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, p. 120).

De acordo com Falsarella (2004, p. 5), “É incontestável que a atuação de um professor bem preparado tem influência direta em uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. É o professor que efetiva, ou não, as mudanças na sua prática cotidiana”.

Weber (1996, p. 9) diz que:

[...] qualquer mudança concreta no sistema educacional tem no professor um de seus principais agentes. De fato, é, sobretudo através da ação docente, da prática pedagógica que ele desenvolve, que se realizam mediações entre a instituição escolar e a sociedade em que a mesma se inseri.

Ensinar conteúdos dos quais não se tem domínio, segundo Shulman, Grossman e Wilson (1989), é difícil e os professores usam uma variedade de táticas para lidar com essa tarefa. Alguns professores evitam ensinar o que não conhecem muito bem. Quando não é possível evitar o desconhecido, eles devem confiar extremamente naquilo que o livro didático fornece para que possa transmitir o conhecimento necessário.

Sendo assim, Shulman, Grossman e Wilson (1989) afirmam que o conhecimento, ou a falta dele, no que diz respeito ao conteúdo, pode afetar às críticas que os professores fazem ao material didático, como eles selecionam esse material para ensinar.

Como e quando realizar a formação continuada?

Concordamos com Hypollito (1999) que cursos de finais de semana presenciais não alcançam resultados. É impraticável e não se pode exigir de quem trabalha a semana inteira e merece, como os outros trabalhadores, descanso e lazer. O professor está cansado, tem sua vida social, família.

Concordamos com Fusari (1992) quando aponta que, nos últimos anos, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, da Secretaria da Educação, vem desenvolvendo um trabalho significativo na linha de formação continuada de professores da rede estadual de ensino. Salientamos principalmente os cursos na modalidade *e.learning* como Ensino Médio em Rede, Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade, entre outros e, mais especificamente *Interaction Teachers* e *Interaction Students* e A rede Aprende com a Rede direcionados aos docentes de língua inglesa da rede estadual. São cursos gratuitos, que além de contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos docentes,

possibilitam a evolução funcional por via não acadêmica com certo aumento salarial, como incentivo para continuidade de estudos.

Talvez as iniciativas do governo do estado de São Paulo de programas de educação continuada através de novas tecnologias sejam as mais viáveis.

Regina Vinhaes, doutora em Educação e professora da Universidade de Brasília, em entrevista concedida a Henrique Ostronoff da Revista Educação (2008), na edição 135, de julho de 2008, afirma que:

A formação inicial deve ser sempre presencial, mas avalia que na educação continuada, ou seja, naquela em que o professor já é professor, ele precisa, como qualquer profissional, de constante atualização. Essa atualização, um novo olhar que se pode colocar sobre a educação em termos de novas tecnologias e novos mecanismos de processos educativos, pode e deve ser feita a distância (2008).

O professor acessa a internet e ou os programas em casa, na escola, nos melhores horários para ele. Executa tarefas e avaliações online, entra nos sites dos cursos. Cada curso tem sua plataforma própria com senhas individuais, fóruns, arquivos de áudio e vídeo etc. Aprende para seu aperfeiçoamento pessoal em Língua Estrangeira (LE) e para utilização de tecnologias da informação nas suas aulas, pois as escolas públicas estão equipadas com salas de informática, que estão sendo pouco utilizadas, já que muitos docentes não sabem como ensinar inglês através das novas tecnologias.

Nossa motivação para o referente estudo surgiu da nossa experiência em sala de aula na rede pública, da nossa participação nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, também do nosso interesse em aprender, "*long life learning*" (aprender por toda a vida) e contribuir para a melhoria do ensino de LEs na rede pública.

2.4.3 Competências do professor de língua estrangeira

"De modo geral, uma pessoa é considerada competente se é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja".

Machado (2009)

“É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados [...]”.

Perrenoud (2000)

Perrenoud (2000, p. 14), em sua obra *“Dez novas competências para ensinar”*, relacionou algumas competências, pertinentes ao trabalho dos professores:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

Dentre as dez competências, elencamos somente três, não reduzindo a importância das demais, mas por estarem mais estreitamente ligadas à nossa pesquisa: formação continuada de professores de LEM, utilização de tecnologias e prática de sala de aula.

Encontramos nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 129-130), a primeira, *“Organizar e dirigir situações de aprendizagem”*, como a mais complexa competência do professor de LEM, pois requer amplo domínio da disciplina em seus aspectos técnico e epistemológico, conhecimentos psicopedagógicos e domínio de situações múltiplas de aprendizagem.

“Utilizar as novas tecnologias”, pois são ferramentas auxiliares úteis para o ensino de LEM. É um recurso auxiliar muito rico tanto para ensinar os educandos como para o próprio docente aprender num processo de formação continuada.

“Administrar sua própria formação contínua” a mais necessária e importante das competências a serem desenvolvidas pelos docentes. Pois de

acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 134), “saber administrar a formação contínua é mais do que simplesmente fazer cursos”, é:

- saber e explicitar as próprias práticas;
- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua (cursos, leituras, reflexão sobre as próprias práticas, trabalho em equipe, autoavaliação);
- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- participar de projetos educacionais da escola, interagindo com colegas e outros profissionais de apoio.

O ofício de ensinar implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002, p. 129). O referido documento oficial traz ainda uma citação de Mélich (apud BRASIL, 2002, p. 136):

[...] a educação precisa ser formação tanto de quem educa quanto de quem é educado. Nós, os professores, devemos estar sempre aprendendo! Quando o professor é também aprendiz, a educação assume a sua dimensão transformadora.

Segundo Machado (2009, p. 26), “De modo geral, uma pessoa é considerada competente se é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja”.

Reproduzimos no quadro a seguir, as Competências do professor de LE, segundo Almeida Filho (2002, p. 20-21):

QUADRO 2 - Competências do professor de LE

Competência Implícita	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças e experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. • Inclui experiências enquanto aluno e professor de LE. • É a mais básica.
Competência Linguístico-comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada à compreensão e uso da língua. • Conhecimento da estrutura e funcionamento da língua.
Competência Aplicada ou Teórico-aplicada	<ul style="list-style-type: none"> • Professor ensina de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica). • Permite explicar o porquê da maneira de ensinar do professor. • Permite explicar o porquê dos resultados obtidos na prática. • Professor busca teorias sobre ensino-aprendizagem de LE.
Competência Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Professor administra seu conhecimento profissional. • Conscientização dos deveres, potencial e importância social do ensino de línguas. • Reconhece necessidade de seu desenvolvimento contínuo e permanente.

Fonte: Almeida Filho (2002, p. 20-21).

Rozenfeld e Marques (2010) em seu artigo “Competências de professores de língua estrangeira”, partindo das concepções de Almeida Filho, também concluem que para os educadores alcançarem uma Competência Profissional aprimorada, eles devem possuir a soma do conjunto das demais competências, e elas se fundem numa prática constantemente renovada e reflexiva.

2.4.4 Contextualização dos cursos de formação continuada

Nossa pesquisa envolveu um estudo com trinta e cinco professores de inglês, pertencentes à Diretoria de Ensino de Ourinhos, e que participaram dos cursos de formação continuada: *Interaction Teachers*, *Interaction Students*, A Rede Aprende com a Rede. Todos oferecidos pela SEE.

Os dois primeiros pertencem ao programa *Keep Learning* cuja proposta central é *Long life learning* - Aprender por toda a vida. Os principais objetivos eram promover o contato com as tecnologias; oferecer formação continuada ao professor de inglês e fortalecer o ensino-aprendizagem da língua inglesa na rede pública. Foram acessíveis aos professores da região de Ourinhos, visto que eram quase que totalmente online, utilizando ferramentas tecnológicas como internet, softwares. Os outros cursos, pertencentes ao programa, exigiam encontros presenciais em grandes centros (região metropolitana de São Paulo), tornaram-se inviáveis aos nossos professores devido principalmente à distância, despesas com transporte, tempo. Esses últimos foram realizados em parceria com a Cultura Inglesa e LAEL (PUC-SP) conforme ilustra a figura a seguir:

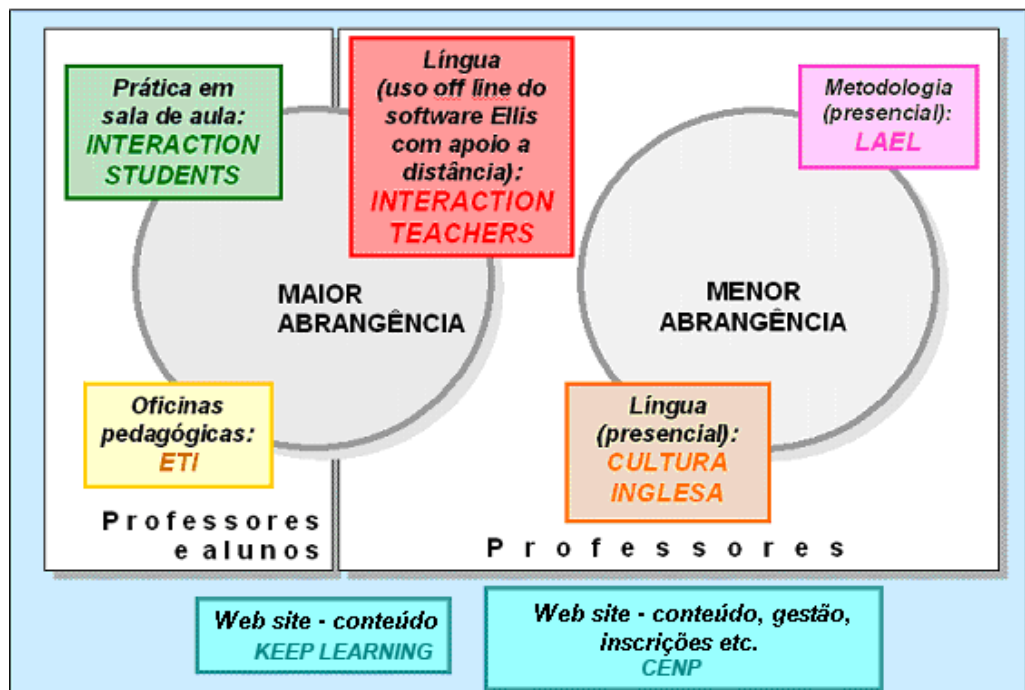


FIGURA 2 - Programa Keep Learning
Fonte: São Paulo (2010d).

O Programa *keep Learning* abrangia os cursos presenciais realizados em São Paulo: de Metodologia – LAEL chamado “Reflexão Sobre a Ação/Práticas reflexivas”, realizado na PUC-SP e de Língua - “Aperfeiçoamento Lingüístico” na

Cultura Inglesa e online, *Interaction Teachers* e *Interaction Students*. As Oficinas pedagógicas ETI eram realizadas em diretorias com escolas de tempo integral (ETI).

Conforme podemos observar na figura acima e já comentamos anteriormente, os cursos online tiveram maior abrangência, maior participação de professores.



O curso iniciou-se em 2005 (primeira turma) com prazo de desenvolvimento para turmas seguintes até 2008. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), para atender a solicitação dos docentes de LI e tendo como objetivo melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem da língua inglesa, estabeleceu como uma de suas metas oferecer aos professores de LEM da rede estadual este curso de aperfeiçoamento linguístico. A modalidade à distância foi escolhida devido a grande abrangência geográfica (90 diretorias de ensino) e a heterogeneidade dos professores. Foi dirigido pela CENP e desenvolvido pelo departamento de Informática Educativa da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

O *Interaction Teachers* teve duração de 240 horas e seu foco era o aprimoramento linguístico do professor de inglês, baseado na utilização do software educacional Ellis – *English Language Learning & Instruction System*.

Foi um curso completo de inglês na modalidade online. Houve apenas um encontro presencial na Diretoria de Ensino ministrado pelo ATP (Assistente Técnico Pedagógico) gestor para apresentação de sua metodologia e suas ferramentas. Era dividido em três módulos – *Basic, Intermediate e Advanced*, que por sua vez, subdividiam-se em diversas unidades:

- *Basic* (Ellis Intro): 8 unidades (unit 01 to 08)
- *Intermediate* (Ellis Middle) 5 unidades (unit 9 to 13) e (Ellis Business) 21 unidades (unit 14 to 34);

- *Advanced* (Ellis Senior): 12 unidades (unit 35 to 46).

Para um bom acompanhamento do curso, existia um ambiente virtual onde algumas atividades estavam disponíveis. Acessando a internet, no site do curso, havia material referencial tanto para o professor quanto para seus alunos (atividades), além de exercícios online para revisão do conteúdo. No final de cada unidade, o professor fazia uma avaliação online (de sua casa ou na escola, mas fora do horário de trabalho). Toda semana se disponibilizava uma por unidade. O ideal era fazê-la quando postada para não acumular. No término de cada módulo, havia mais uma, online, contemplando todo o conteúdo. A avaliação (*final test*) só poderia ser agendada (*online*) pelo professor se este estivesse com todas as outras feitas e aprovadas. O *final test* era agendado e era realizado num ambiente da Diretoria de Ensino, com acompanhamento de um ATP Gestor. No caso de Ourinhos, foram realizados no NRTE (Núcleo Regional de Tecnologia Educacional), com o acompanhamento do ATP de tecnologia, visto que, nessa época, a diretoria não dispunha de um ATP de Inglês. O teste também era *online* nos moldes do que foram realizados em casa ou escola. Tanto nos testes por unidade realizados, e nos *final tests*, o professor cursista deveria ter o aproveitamento mínimo de 70% para ser aprovado.

As duas modalidades de prova tinham 60 questões geradas pelo sistema, a partir de um banco de mais de 2.000 itens. Eram de múltipla escolha e computadas automaticamente.

A certificação só seria obtida com a realização e aprovação nos três módulos do curso. Portanto, professores, que concluíram o primeiro ou primeiro e segundo somente, não obtiveram certificação.

Para cumprimento dos três módulos (*Basic*, *Intermediated* e *Advanced*), os recursos tecnológicos utilizados de forma articulada foram:

- o **software multimídia de inglês Ellis** – suporte de todo o conteúdo trabalhado no curso. Poderia ser utilizado em qualquer computador que o professor tivesse à sua disposição, mesmo quando não havia acesso à Internet. Era composto por vídeos que introduziam as unidades e contextualizavam o conteúdo gramatical

a ser trabalhado. Trazia, ainda, exercícios em diversos formatos, para os quais eram requeridas as habilidades de *listening* (audição), *pronunciation* (pronúncia), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). O aspecto *speaking* (fala) é menos trabalhado por requerer situações reais, dificilmente reproduzíveis nas tecnologias disponíveis na época. A SEESP e a FDE avaliavam que o objetivo do curso era cumprido com a exploração das outras habilidades;

- o **ambiente virtual** – especialmente desenvolvido para acompanhamento do projeto, com vários níveis de acesso;
- os **participantes** do curso podiam fazer *download* do plano de estudos que servia de guia para exploração do *software*. Além disso, acessavam conteúdos complementares e testes ao final de cada unidade. Tinham, também, uma agenda para marcar, dentro de um período determinado pelo gestor, de acordo com o cronograma do curso, a data de realização da prova final de módulo que, apesar de ser *online*, precisava ser feita na Diretoria Regional, sob supervisão. No momento do agendamento o professor recebia *um e-ticket* que era utilizado na hora em que o sistema gerava a prova, que era personalizada;
- os **gestores do projeto**, presentes em cada uma das 90 Diretorias Regionais da SEESP, tinham acesso ao cadastro dos professores de sua região, turma da qual faziam parte e notas das provas de módulo. Agendavam o período de provas na Diretoria de Ensino e, mediante o *e-ticket* do professor, liberavam a prova. Ao final do processo, emitiam o certificado de conclusão homologado pela SEESP;
- a equipe de **coordenação** do projeto tinha acesso às informações cadastrais dos participantes, composição das turmas, datas das provas em todo o Estado e número e dados dos professores certificados. Isso permitia o acompanhamento geral do processo;
- sistema de Avaliação - 3 provas supervisionadas (*final tests*) – no final de cada módulo e 42 provas autoavaliativas – no final de cada unidade

Reproduzimos a seguir, dados que ainda estão disponíveis no site da educação referentes ao curso. O primeiro quadro numérico corresponde ao número de docentes atendidos nas três fases (turmas) do curso. Tivemos a oportunidade de cursarmos na segunda turma, fase 2 (2006/2007).

QUADRO 3 -Homologação - Turma I - DOE de 02/02/200 - Portaria da Coordenadora de 01/02/2007

Interaction Teachers - 2007	Inscritos	Início do curso	Término	Fase
	1.246	17/09/2007	06/09/2008	3
Inscritos – 2005 a 2006	10.981			1 e 2
Concluintes	3.203			1 e 2
Em curso	5.061			1 e 2
Total atendidos	8.264			1 e 2

Fonte: São Paulo (2010e).

A SEESP apresentou o resultado de uma pesquisa que realizou com professores da primeira fase do curso iniciada em 2005:

Segundo dados, 93% consideraram que o curso teve impacto na sua prática docente.

Interaction Teachers - Pesquisa - resultados obtidos

Em pesquisa realizada em maio/07, que contou com a participação de 1.197 professores concluintes da primeira turma, pudemos contatar que:

- 97% deles sentem-se satisfeitos em suas expectativas.
- 93% sentem que o curso teve impacto em sua prática pedagógica.
- 96% sentem que compreendem melhor o idioma depois do curso.
- 93% sentem-se estimulados a procurar novas oportunidades de Educação a Distância.
- 94% ampliaram sua inclusão no mundo digital.
- 98% dos professores aprovaram os aspectos relacionados ao conteúdo do curso.

O uso do computador e da Internet configuraram-se como ganhos indiretos do projeto. Muitos professores que inicialmente não tinham contato com essas tecnologias passaram a incorporá-las no seu dia-a-dia naturalmente. (SÃO PAULO, 2010c).

Nesse curso, não houve produção direta de materiais, nem uma cobrança de apresentação de trabalhos realizados junto aos alunos, a partir do mesmo. O aperfeiçoamento do professor foi seu principal foco no intuito de melhorar o ensino-aprendizagem de LI nas escolas da rede pública estadual do estado de São Paulo.

Dos trinta e cinco professores que participaram de nossa pesquisa, trinta e um participaram do *Interaction Teachers* (2005 a 2008), vinte e dois concluíram, sete desistiram e dois concluíram apenas o módulo I (*Basic*), pois pertenciam à turma iniciada em 2007, com término previsto para 2008, e não houve continuidade do projeto.

Interaction Students



O programa iniciou-se em 2006, inicialmente com um projeto piloto que envolveu 1.443 professores em todo o Estado de São Paulo, inclusive com a nossa participação. Houve três encontros presenciais no NRTE, mediado novamente pelo ATP de Tecnologia para a apresentação do curso, ferramentas e, no encontro final, socialização dos trabalhos realizados junto aos alunos utilizando as tecnologias propostas pelo programa. Por se tratar de uma oficina experimental, não houve certificação.

As demandas ou fatores que deram origem ao projeto foram:

- importância social do idioma;
- visão da Língua Inglesa como ferramenta que amplia o acesso da comunidade escolar à informação (mais de 90% da produção científica e cultural do mundo está publicada em inglês);

- solicitação implícita dos alunos (pesquisa anterior, oficina “*More Than Words*”³).

A figura a seguir mostra a avaliação respondida por 808 professores, em 80 Diretorias de Ensino em relação ao curso. Verificamos que foi positiva em todos os aspectos questionados, dentre eles o primeiro, estimular formação continuada dos professores de inglês e o quinto, incentivar utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino-aprendizagem de LI:

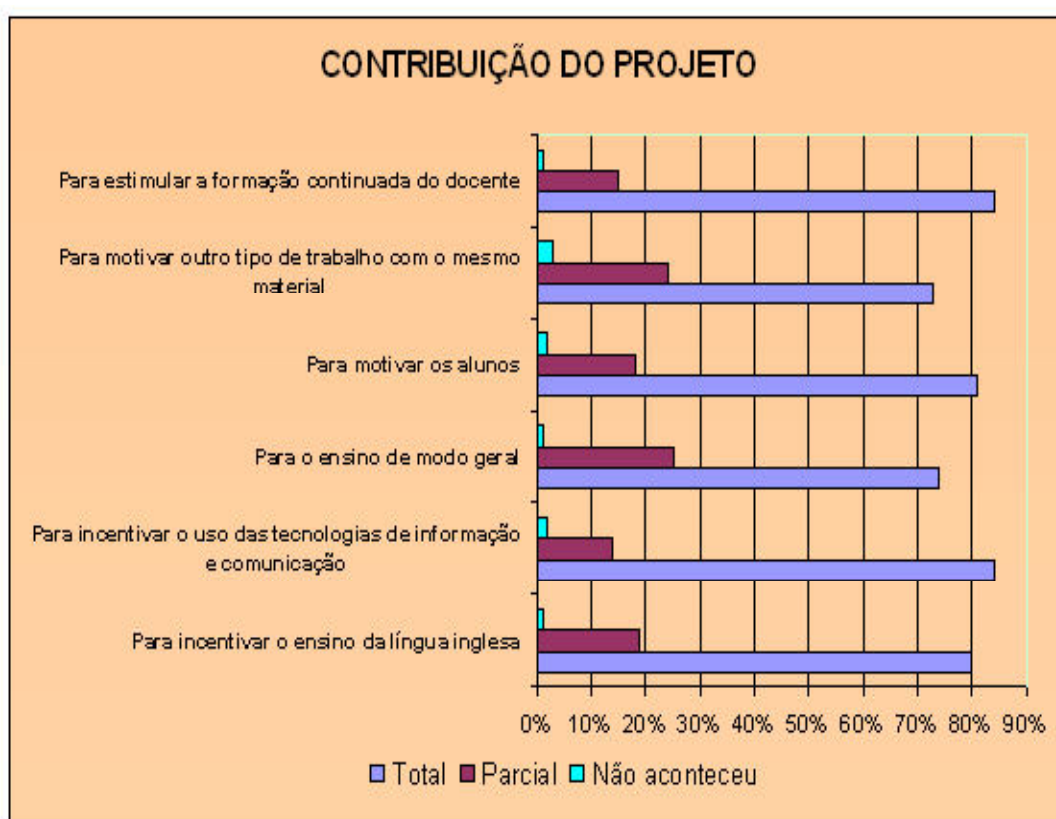


FIGURA 3 - Contribuição do Projeto

Fonte: São Paulo (2010b).

³ More Than Words atendeu sozinho a 4.327 professores e gerou, na rede estadual, uma discussão sobre um fazer pedagógico sensível ao contexto do mundo moderno, onde saber inglês é uma necessidade crescente. Em 10 encontros, realizados em cada Diretoria de Ensino – DE, os professores foram estimulados a usar diferentes recursos e a quebrar o formalismo nas aulas de Inglês, explorando, sobretudo, o potencial comunicativo da língua. Essa experiência demandou continuidade e, em função disso, nasceu o projeto More Than Words Plus, posteriormente denominado Interaction, e que na sequência passou a ter duas versões: Teachers, voltado ao aperfeiçoamento linguístico dos professores, e Students, voltado diretamente para a aplicabilidade em sala de aula junto aos alunos com utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (SÃO PAULO, 2010a).

A partir do projeto piloto, da avaliação positiva do mesmo, o curso estruturou-se e foi realizado no ano de 2007.

Sua proposta era estimular o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir do desenvolvimento, em sala de aula, de atividades que partissem da realidade dos alunos das escolas da rede estadual de ensino paulista.

Isso concretizou-se por meio de oficinas semipresenciais nas quais os professores de inglês tinham contato com metodologias apoiadas no uso das tecnologias na educação e recursos especialmente desenvolvidos para o projeto. No decorrer da oficina, eles desenvolveram atividades com seus alunos, que foram observadas e registradas para servirem de subsídio para reflexões e troca de experiências entre eles.

A certificação oferecida aos cursistas foi de 40 horas (8 horas presenciais e 24 horas à distância). Os encontros presenciais ocorreram fora do horário de trabalho dos professores e não houve convocação dos mesmos.

Segundo Santos (2005), a educação *online* não é somente sinônimo de educação à distância. Ela é uma modalidade de educação que potencializa situações de aprendizagem a distância e presenciais, caso haja necessidade, como foi o caso do *Interaction Students*.

Também foi um projeto da SEESP e do Departamento de Informática Educativa da FDE. A certificação concedida aos participantes foi de 40 horas.

O principal objetivo do projeto era integrar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas da rede estadual paulista.

Recursos principais

- Software Webcom/Wazup?!
- CD Recursos para complementar as atividades
- Apostila impressa do projeto

Recursos adicionais

- Tecno-aulas – Tutorial interativo sobre instalação e utilização de equipamentos variados, tais como tv, vídeo, computador, DVD, câmera fotográfica etc.

- Software *Kid Studio* – software de autoria para auxiliar o desenvolvimento das atividades.

O software *kid Studio* possibilitou o trabalho com criação de histórias em quadrinhos, oficina de desenho, faixas e cartazes, convites, cartões e papéis de cartas (todos escritos em inglês). Apresentava cinco ambientes de criação (acessados com clique do mouse).

Optou-se pelos gêneros digitais ou cibergêneros. Nasceu, assim, o *Circuit 1*, ou seja, grupos de sequências didáticas voltados a inter-relacionar o uso de diferentes recursos, tecnologias e ambientes físicos da escolas.

No *Circuit 1* havia atividades que abordavam a utilização da língua inglesa na comunicação via e-mail, blog, sites de busca, web propaganda etc.

O *Circuit 1* era composto pelo *Webcom*, destinado a propor atividades para o professor trabalhar com seus alunos e pelo *Wazup?!*, com atividades para os alunos desenvolverem com ou sem auxílio do professor. O *circuit* era completado quando os alunos já tinham realizado várias atividades com a utilização de diversas tecnologias, em vários ambientes da escola.

As atividades foram pensadas para o público adolescente, do ensino fundamental ou médio.



FIGURA 4 - Tela de acesso às atividades do *Circuit 1 Webcom*
Fonte: São Paulo (2010a).

O menu acima era encontrado ao abrir o *Webcom*, destinado aos professores. Não havia uma ordem a ser seguida para começar o *circuit*.

Na figura seguinte, temos o menu de entrada do *Wazup?!*, destinado aos alunos. Da mesma forma que no *Webcom*, poderia ser explorado livremente pelo aluno ou seguindo orientação estabelecida pelo professor.



FIGURA 5 - Tela de acesso às atividades do *Circuit 1 Wazup?!*
Fonte: São Paulo (2010a).

Podemos observar que cada uma das unidades do *Wazup?!* correspondia a uma do *Webcom*. A maior parte delas tinha o mesmo nome, exceto *Song* do *Webcom* que aparecia como *Let's sing!* no *Wazup?!* e *Website* (*Webcom*) apresentado como *Awesome sites* (*Wazup?!*).

Havia também os *Circuits 2* (*Touring Around*) e *3* (*Getting Ready to Fly*) ambos com a temática do turismo.

O *Circuit 2* apresentava três situações:

- *Tourism and jobs*: destinada ao estudo de profissões ligadas direta e indiretamente ao turismo, como preencher um currículo e preparar-se para uma entrevista de trabalho em inglês;

- *Ecotourism*: estudo das descrições de esportes praticados em áreas de turismo ecológico, apresentação do mapa do estado de São Paulo, com localização das áreas de ecoturismo;
- *Maps and directions*: estudo de expressões para indicar prédios, pontos turísticos, explicar trajetos, enfim, dar informações de localizações a turistas.

Dos três programas de formação continuada, que os professores da DERO participaram, observamos que o *Interaction Students* foi o único que propiciou trabalho prático diretamente com os alunos durante o curso. O *software* podia ser usado em todas as séries do ensino fundamental (ciclo II) e médio e era adequado aos conteúdos curriculares trabalhos em sala de aula.

As competências e habilidades envolvidas eram:

1) Competência leitora:

- levantar ideias;
- localizar, selecionar e organizar informações;
- reconhecer e associar vocabulário;
- identificar o assunto dos diálogos;
- reconhecer gêneros distintos;
- acessar diferentes sites recomendados.

2) Competência escritora:

- nomear objetos e lugares;
- preencher lacunas com vocabulário apropriado;
- usar conectivos;
- produzir e-mails e cartas pessoais;
- produzir faixas, cartazes, quadrinhos e desenhos;
- criar blogs, e-mail e propagandas.

3) Compreensão auditiva:

- compreender os diálogos apresentados.

4) Treino oral:

- Participação em videokê, através das atividades do *Let's sing*.

Em relação a concepção pedagógica, o projeto *Interaction Students* era baseado em quatro eixos principais: a visão socioconstrutivista de aprendizagem, a abordagem comunicativa de ensino de línguas, o conceito de gêneros e a noção de tecnologia como ferramenta de construção de conhecimento.

A Rede Aprende com a Rede



A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) organizou o curso *A Rede Aprende com a Rede*, no ano de 2008, tendo em vista a continuidade do processo de implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O curso buscava desenvolver uma formação continuada para professores de cada uma das disciplinas do currículo (inclusive o inglês) das escolas estaduais de ensino fundamental II e médio.

Teve duração de trinta horas de atividades, desenvolvidas de setembro a dezembro de 2008.

Foi uma formação feita fora do horário de trabalho, mediada pelos ATPs das respectivas disciplinas. Cada ATP mediava turmas de sua própria diretoria de ensino.

As tecnologias utilizadas foram:

- Videoaula (por *streaming* - Internet): foram exibidas quatro videoaulas (VAs), ministradas por especialistas/autoras dos cadernos de inglês e de acordo com os conteúdos e abordagens de ensino dos mesmos. Não ficavam disponíveis durante todo o curso. Tinham tempo determinado de permanência no sistema.

- Fórum: dois fóruns com questões lançadas pelos professores mediadores e de acordo com as VAs.
- Formulário Web: onde professores cursistas postavam seu trabalho final.

A maior parte das plataformas virtuais de aprendizagem, segundo SANTOS (2005), disponibilizam o fórum, tendo como principal objetivo possibilitar diálogos *online* entre pessoas distantes geograficamente. Cada participante expressa e produz saberes, desenvolve competências comunicativas e contribui para a construção coletiva do conhecimento.

Foi o que aconteceu em *A Rede Aprende com a Rede*: as videoaulas e o trabalho web final eram individuais, mas, no fórum, todos os docentes respondiam os questionamentos lançados pelos mediadores, completavam respostas dos colegas, interagiam entre si e com o mediador, compartilhando experiências de sala de aula com a utilização dos cadernos, ou seja, Currículo Oficial do estado de São Paulo, implantado em 2008.

Vinte e três professores (dos trinta e cinco) participaram do curso, dezoito concluíram e cinco não.

Apesar do curso *A Rede Aprende com a Rede*, edição de 2009, não fazer parte da nossa pesquisa, tivemos o privilégio de participar como mediadora, já integrando o quadro da Oficina Pedagógica da DERO, como Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica(PCOP) de LEM/Inglês.

Continuou na modalidade totalmente *online*, mas houve modificações significativas:

- professores foram selecionados aleatoriamente para compor grupos, ou seja, as 91 diretorias tiveram seus professores distribuídos em diferentes grupos. Na versão 2008, o PCOP de cada Diretoria de Ensino mediava apenas os professores inscritos em sua DE.

Consideramos uma mudança muito significativa, pois isso possibilitou uma interação com profissionais pertencentes a realidades distintas, enriquecendo a “troca de experiências”.

- Também foi composto de quatro fases, com uma videoaula cada (atreladas ao currículo oficial), partindo das mesmas para as discussões nos dois fóruns. Os mediadores lançavam questionamentos que eram comentados pelos participantes, havendo intensa interação entre professores, professores e mediador. O que não aconteceu na primeira versão com tanta intensidade.

Para cada fase, havia um trabalho *web* relacionado ao tema da videoaula. O professor enviava, mediador avaliava, havia período para devolução, caso não estivesse plenamente satisfatório, professor reelaborava, enviava novamente e mediador fazia nova avaliação. As comandas dos trabalhos *Web* estavam prontas no sistema, portanto eram iguais para todos os cursistas.

Na edição anterior (2008), as quatro questões foram lançadas no final do curso e não gradativamente no decorrer dos assuntos trabalhados nos módulos, como aconteceu em 2009.

Outra novidade foi o fórum de mediadores que já havia em 2008, mas não com a intensidade que aconteceu em 2009, principalmente com a criação do grupo “*englishpcop*”, e os encontros presenciais de formação continuada para PCOP de Inglês, algo que não existia até 2008.

A mediação com dois professores mediadores num único grupo, foi outra novidade. Tive um grupo de ensino fundamental e outro de ensino médio. No ensino médio trabalhamos com a PCOP de outra Diretoria de Ensino, bem distante da nossa. Dialogamos muito, via e-mail, para mediar e avaliarmos trabalhos.

Estes também apresentaram um trabalho final: um relato de experiência da mediação do curso, onde pudemos deixar registrado sugestões, retiradas das discussões com cursistas, para próximos cursos.

Consideramos pertinente registrar também, um breve comentário sobre outros dois cursos (Sherlock e More Than Words), que apesar de não pertencerem à nossa pesquisa, foram mencionados por alguns docentes pesquisados.

Aproveitamos dados apresentados por Bettega (2004, p. 61-63):

- “Sherlock” (2000 e 2001) que oferecia a leitura, interpretação e elaboração de textos em inglês, trabalhando com vocabulário e gramática.

- “*More than words*” (2002) onde as novas tecnologias de comunicação e informação possibilitavam estar virtualmente em qualquer lugar do planeta. Nessa oficina, os professores discutiam como a língua inglesa pode ser uma aliada da escola na busca de conhecimento e na comunicação com outros países.

Alguns professores participaram de apenas um curso (29 %); outros, participaram de dois (47 %), e 24% participaram dos três.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da pesquisa qualitativa. Optou-se por esse tipo de pesquisa buscando, segundo Minayo (2007), trabalhar com um universo de significados, motivações, crenças, valores, atitudes, vivências e experiências, correspondentes a um espaço mais profundo das relações, que não podem ser reduzidas apenas à operacionalização de variáveis, pois é visível que o imaginário do sujeito pesquisado não pode ser quantificado. Visão apresentada também por Watson (apud PIMENTA et al., 2006, p. 70), quando diz que a pesquisa qualitativa se caracteriza com descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis e que este tipo de pesquisa incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes e crenças, pensamentos e reflexões, tal como são expressas por eles mesmos.

Mas, a opção por um método qualitativo não invalida a utilização de alguns dados quantitativos, pois dependendo do objeto de estudo é importante que se reforce a análise de dados em termos comparativos, por meio de números que representem com clareza a realidade estudada (OLIVEIRA, 2007).

De acordo com Triviños (1987), é o tipo de pesquisa que se preocupa em descrever, explicar, interpretar e compreender as representações e os significados que um grupo específico de pessoas tem a respeito de determinado fenômeno.

A abordagem utilizada na pesquisa foi a fenomenológica com ênfase na hermenêutica na busca da interpretação dos significados que o grupo de professores tem a respeito do processo de formação continuada a que está sujeito. Esta abordagem

constitui o instrumento pelo qual a consciência cognoscente apreende o seu objecto. Sendo o conhecimento uma determinação do sujeito pelo objecto, não há dúvida que o sujeito se conduz receptivamente perante o objecto. Esta receptividade não significa, contudo, passividade. Pelo contrário, pode falar-se de uma actividade e espontaneidade do sujeito no conhecimento. Esta não se refere, naturalmente, ao objecto, mas sim à imagem do objecto, no que a consciência pode muito bem participar, contribuindo para a sua elaboração. A receptividade perante o objecto e a espontaneidade perante a imagem do objecto no sujeito são perfeitamente compatíveis. Ao determinar o sujeito, o objecto mostra-se independente dele, transcendente a ele. Todo o conhecimento designa ("intende") um objecto, que é independente da consciência cognoscente. O carácter transcendente é próprio, enfim, de todos os objectos do conhecimento. (HESSEN. 2003, p. 26).

Para interpretação dos significados utilizamos a hermenêutica visto que, segundo Besse e Boissière (1998), ela nos permite a compreensão, interpretação, tradução de signos.

Segundo estes autores foi com o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) que a

hermenêutica assume o estatuto de um método de conhecimento especialmente apto para dar conta do facto humano, irreduzível em si mesmo aos fenómenos naturais. O texto a interpretar é a própria realidade humana no seu desenvolvimento histórico. Aplicado ao estudo da acção histórica, o acto hermenêutico deve permitir restituir por assim dizer “do interior” a intenção que guiou o agente no momento em que ele tomava tal decisão, e permitir assim alcançar a significação desta acção. Dilthey introduz com efeito um postulado: “A riqueza da nossa experiência permite-nos imaginar, por uma espécie de transposição, uma experiência análoga exterior a nós e compreendê-la...”. Se nos é possível compreender o outro, é porque temos a possibilidade de imaginar a sua vida interior a partir da nossa, por uma transposição analógica. (BESSE; BOISSIÈRE, 1998, p. 52-53).

Segundo Oliveira (2007, p. 122), a hermenêutica é considerada a arte e técnica de interpretação de textos e já era utilizada na época pré-socrática quando os gregos queriam entender e preservar o que diziam seus poetas e sábios.

Taylor e Bogdam (apud PIMENTA et al., 2006, p. 75) dizem que a pesquisa qualitativa é uma arte. Os métodos qualitativos, o cientista social qualitativo, seguem procedimentos orientadores, mas não regras. Os métodos servem ao pesquisador; nunca é o pesquisador escravo de um procedimento.

De acordo com Serrano (apud PIMENTA et al., 2006, p. 75), a pesquisa de carácter qualitativo é muito ampla e nela se insere uma variedade de métodos, como por exemplo: análise de conteúdo, estudo de documentos, histórias de vida etc.

Convém salientar que na pesquisa qualitativa não é possível determinar a priori roteiros detalhados das observações e da análise documental uma vez que são específicas de cada situação estudada. Os roteiros pré-determinados poderão “engessar” a pesquisa deixando de fornecer os dados qualitativos necessários à interpretação da situação estudada.

Neste sentido, até mesmo a observação livre

satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como por exemplo, a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias

para compreender o fenômeno que se observa. A caracterização será um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153-154).

Nesta pesquisa optou-se pelo estudo de caso porque, segundo Yin, (2005) ele configura-se como uma estratégia metodológica do tipo exploratória, descritiva e interpretativa. Segundo Merriam (apud ANDRE, 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é mais concreto, contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor do que em outros tipos de pesquisa. É “[...] um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 55).

Ludke e André (1996) salientam que um princípio básico deste tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que está situado. Portanto, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas às situações onde ocorrem ou à problematização a que está ligada.

Trivinos (1987) destaca que talvez seja um dos mais relevantes entre os tipos de pesquisa qualitativa, pois o objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente, a coleta e a análise de dados são vitais na pesquisa qualitativa.

Segundo Minayo (2007), não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas.

3.1 Contextualização da Pesquisa

Nosso interesse pelo tema “formação continuada de professores por meio de tecnologias” surgiu em 2006, quando lecionávamos inglês em todas as séries do EF (ciclo II) e EM, em uma escola pública estadual pertencente à Diretoria de Ensino de Ourinhos (DERO).

Ingressamos na Rede estadual de ensino, já como professora efetiva, em 2005 e iniciamos, também, nossa participação em todos os cursos de formação continuada por meio de tecnologias, oferecidos pela SEE: Ensino Médio em Rede (2005 e 2006), Práticas de Leitura e Escrita na contemporaneidade, parceria da SEE

e PUC/SP (2006 a 2007), *Interaction Teachers* (2006 a 2007) e Oficina Experimental do *Interaction Students* (2006).

Em 2008, passamos a integrar o quadro de funcionários da Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos(DERO) em função da Bolsa Mestrado concedida pela SEE. Trabalhamos como assistente da Oficina Pedagógica até abril de 2009, quando participamos do processo seletivo para professora coordenadora da oficina pedagógica de LEM/Inglês, função que ocupamos até a presente data. Nosso trabalho na DERO está estreitamente ligado a nossa linha de pesquisa, ou seja, formação continuada de professores de inglês.

O nosso trabalho de pesquisa foi desenvolvido junto a professores de Língua Estrangeira Moderna (inglês) da rede pública de ensino do Estado de São Paulo da Diretoria de Ensino de Ourinhos, que participaram dos cursos *Interaction Teachers* (2005 a 2008) e *Interaction Students* (2006-2007), A Rede aprende com a Rede (2008). Todos estes cursos utilizaram tecnologias da informação como: computador, softwares, internet, etc.

No nosso caso, o grupo específico se refere a trinta e cinco docentes de língua inglesa que atuam na rede pública estadual de ensino, pertencentes a Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos, e os significados que atribuem às suas ações, vivências, e acrescentamos, à formação profissional.

O instrumento de pesquisa foi o questionário (Apêndice B, p.157). Segundo Mattos, Rossetto e Blecher (2004), esse é um instrumento que possibilita respostas precisas, sendo estruturado através do tema do qual se pretende obter os dados. Através do questionário poderão ser obtidas respostas precisas, que na eventualidade de não se ter o instrumento de pesquisa, tais informações seriam inacessíveis. Além disso, a sequência das perguntas deve-se dar inicialmente com o conjunto de questões gerais, chegando-se ao final deste questionário com as específicas para que o entrevistado não se sinta inseguro em respondê-las (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Oliveira (2007, p. 83) define o questionário como uma técnica para obtenção de informações, sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo.

No questionário para o estudo de caso, foram utilizadas perguntas objetivas inicialmente, com a finalidade de traçar o perfil do profissional da educação

que leciona a disciplina de língua inglesa na escola pública. Após, houve questões semiestruturadas visando respostas subjetivas dos sujeitos pesquisados sobre sua formação inicial e continuada, prática em sala de aula e uma questão livre no final do questionário para desabafo do professor, registrando suas angústias, anseios, críticas, etc.

3.2 Caminho Percorrido

A aplicação (entrega) do questionário, principal instrumento de coleta de dados, foi realizada nos meses de março e abril de 2009. Os trinta e cinco professores que colaboraram com nossa pesquisa pertencem à escolas da Diretoria de Ensino de Ourinhos (DERO) e lecionavam inglês quando participaram dos cursos de formação continuada. Um dos critérios para inscrição nos cursos era estar em sala de aula, lecionando inglês. Vale salientar que a referida diretoria era composta por trinta e duas escolas até 2009, quando nossa pesquisa foi realizada. Hoje tem trinta e uma, pois uma escola pertence agora à outra diretoria por motivo de localização geográfica. Duas escolas não fizeram parte do estudo por serem apenas de ciclo I do ensino fundamental, portanto, não há ensino de LEM nas mesmas.

Não incluímos duas cidades, porque não havia professores participantes dos cursos de formação continuada que fazem parte desta pesquisa e as mesmas tinham apenas uma escola pública estadual cada.

Para a entrega dos questionários (Apêndice B, p.157) e termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE - Apêndice A, p.155), telefonamos para os docentes, agendamos horários para entrega dos documentos e esclarecimentos sobre a pesquisa. Alguns professores receberam o questionário na própria DERO, no caso dos outros docentes, principalmente de outras cidades, agendamos horários e fomos até as escolas. Também contamos com a colaboração de alguns PCP (Professores Coordenadores Pedagógicos) de cidades mais distantes, que, gentilmente, encaminharam questionários para os professores de suas escolas.

Nenhum professor negou-se a participar da pesquisa. Entregamos todos os questionários nos dois meses previstos em nosso cronograma de pesquisa. Começamos a entrega no dia 03 de março de 2009. Mas a devolução foi demorada,

(6 meses) ultrapassando o prazo previsto. Laville e Dionne (1999, p. 186) apontam como problema a devolução deste tipo de instrumento de pesquisa: “Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando as pessoas o trabalho de respondê-los”. Felizmente, tivemos a devolutiva em sua totalidade: trinta e cinco.

Os professores devolveram pessoalmente na DERO, por intermédio de seus PCP ou buscamos nas escolas nas datas e horários previamente combinados, fora do horário de aula dos docentes. A primeira devolução aconteceu em 11 de março e a última em 30 de setembro. A demora da devolução ocasionou atraso em nossa pesquisa, visto que precisávamos de todos os dados coletados. Os motivos do atraso de devolução foram principalmente licenças saúde, gestante, suspensão de aulas por motivo da Gripe H1N1, que impossibilitaram nosso contato com os docentes.

Além dos questionários, foram utilizados análise documental de planos, relatórios e documentos disponíveis da Secretaria Estadual de Educação (SEE).

O material documental, dos programas de formação continuada de professores de inglês, que fizeram parte da pesquisa, foram documentos disponíveis na Diretoria de Ensino de Ourinhos como por exemplo: listagem de professores participantes dos programas, trabalhos realizados nos cursos, planos de ensino dos professores, softwares e CDs dos cursos, cadernos do professor fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) e, documentos disponíveis no site da SEE, tais como: projetos dos cursos com seus respectivos históricos, objetivos, cronograma, tecnologias utilizadas (videoaulas, videoconferências, fóruns) modalidades de avaliação.

As análises de cunho quantitativo tiveram como referência o percentual de presença do dado pesquisado dando origem a gráficos representativos da situação estudada. Essas análises foram incluídas tendo como referência os estudos de Oliveira (2007, p. 58) ao observar que os dois tipos de abordagens (qualitativa e quantitativa) “[...] não são excludentes, pois, na opção por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos para melhor análise do tema em estudo e vice-versa”.

As análises de cunho qualitativo e interpretativo tiveram como referência a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2008) tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo. Esse tipo de análise,

“visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 2008, p. 46), visto que, através dela, pode-se alcançar um nível desejável de compreensão das percepções, crenças e relações pessoais do participante, considerando-se o contexto do curso de educação continuada.

Franco (2005) apresenta uma diferenciação de linguística e análise de conteúdo, já que aparentemente elas têm o mesmo objeto: a linguagem. A autora recorre a Pêcheux para comprovar a diferença:

O objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. A linguística trabalha com uma língua teórica, encarada como um conjunto de sistemas [...] a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. A linguística estuda a língua para descrever seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (PECHEUX apud FRANCO 2005, p. 10).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

E os dados... “serão vistos em função de sua situação de conteúdo em função do conjunto dos outros elementos aos quais se veem ligados e que lhes fixam o sentido e o valor”.

Laville e Dionne (1999, p. 217)

Os dados quantitativos foram trabalhados sob a forma de percentuais e permitiram caracterizar a situação estudada. Dessa forma, pudemos verificar que os professores que lecionam inglês em Ourinhos nem sempre pertencem a escolas da própria cidade. Nesse sentido verificamos que: 37% dos professores pertencem a escolas da própria cidade de Ourinhos; 63% a escolas de dez municípios que fazem parte da DERO. A referida diretoria era composta por treze cidades (inclusive Ourinhos). Podemos verificar a participação por cidades através da figura abaixo:

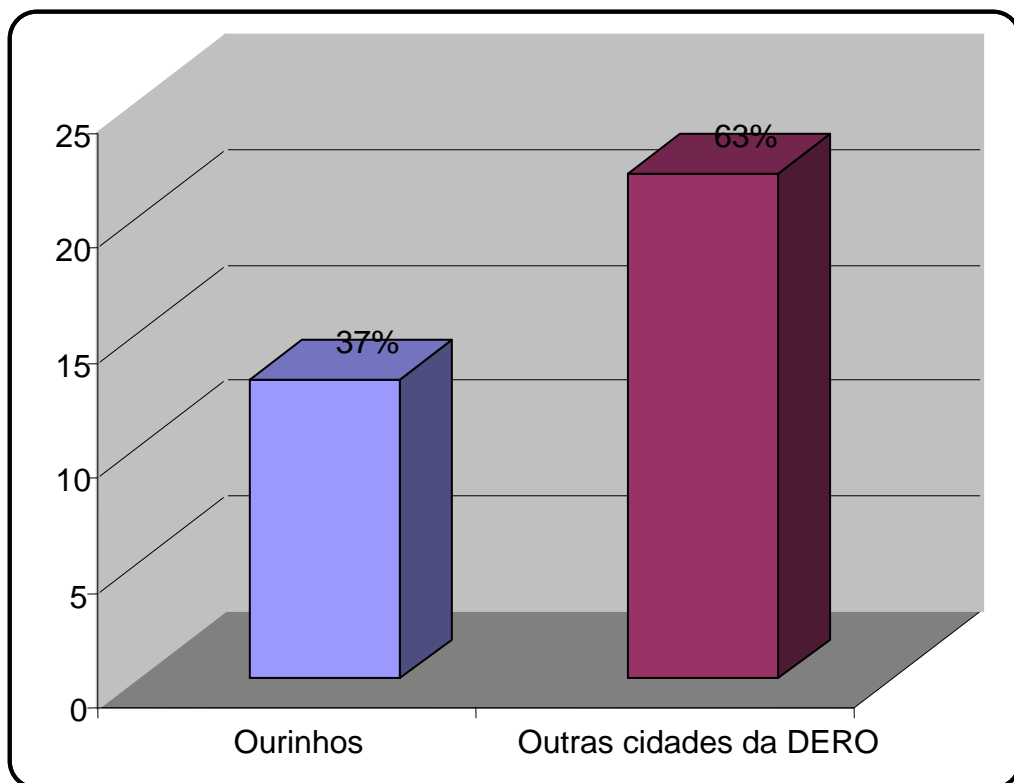


FIGURA 6 - Participação docente nos cursos por localidade geográfica
Fonte: A Autora.

Nosso instrumento de pesquisa (questionário – Apêndice B, p.157) foi dividido em cinco partes: perfil do professor, sua formação inicial, formação continuada, prática docente e uma questão livre.

Finalizada a coleta total dos dados, iniciamos o processo de construção de significados sobre os registros expressos pelos professores no relato de suas vivências, enquanto alunos e professores de LI. As análises foram feitas tendo como parâmetros os eixos pré- estabelecidos nos questionários - perfil do professor, sua formação inicial, sua formação continuada e a sua prática docente.

A primeira parte do questionário tinha por finalidade traçar o perfil do profissional que leciona língua inglesa na rede estadual da DERO: idade, sexo, formação acadêmica, tempo de serviço na rede estadual, situação funcional (efetivo ou não), nível de ensino em que leciona LEM e há quanto tempo permanece na unidade escolar atual. A segunda versava sobre a formação inicial dos docentes, desde a formação na escola básica até a graduação em Letras. Na terceira parte foram feitos questionamentos sobre a formação continuada que educadores receberam nos cursos oferecidos pela SEE. A prática docente foi tema da quarta parte e na quinta e última, havia uma questão livre para desabafo do professor, onde poderia registrar suas críticas, sugestões para melhoria dos cursos de formação continuada.

4.1 Perfil do Professor de Inglês

O perfil dos docentes envolvidos na pesquisa foi delineado a partir dos dados levantados na primeira parte do questionário. O instrumento foi distribuído a trinta e cinco professores de inglês, que atuam no ensino fundamental e médio em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Ourinhos (DERO). Estes dados quantitativos foram trabalhados através da porcentagem. Os dados qualitativos (depoimentos dos participantes) foram trabalhados através da análise de conteúdo.

4.1.1 Faixa etária docente

De acordo com os dados obtidos, a maioria dos docentes tem idade entre 31 e 40 anos, ou seja, 41%; os com idade entre 41 e 50 anos são 34%; a porcentagem de educadores entre 20 e 30 anos é de 14% e, acima de 50 anos é a menor, apenas 11%. É provável que isso se deva ao fato de a legislação conceder aposentadoria dos professores cinco anos mais cedo do que às demais profissões (mulheres com 50 anos e homens com 55 anos). A faixa etária entre 31 e 40 anos concentra o maior número de docentes e indica que são jovens e se encontram num momento de questionamentos e de maior produção na vida profissional. Esses dados estão apresentados na figura colocada a seguir:

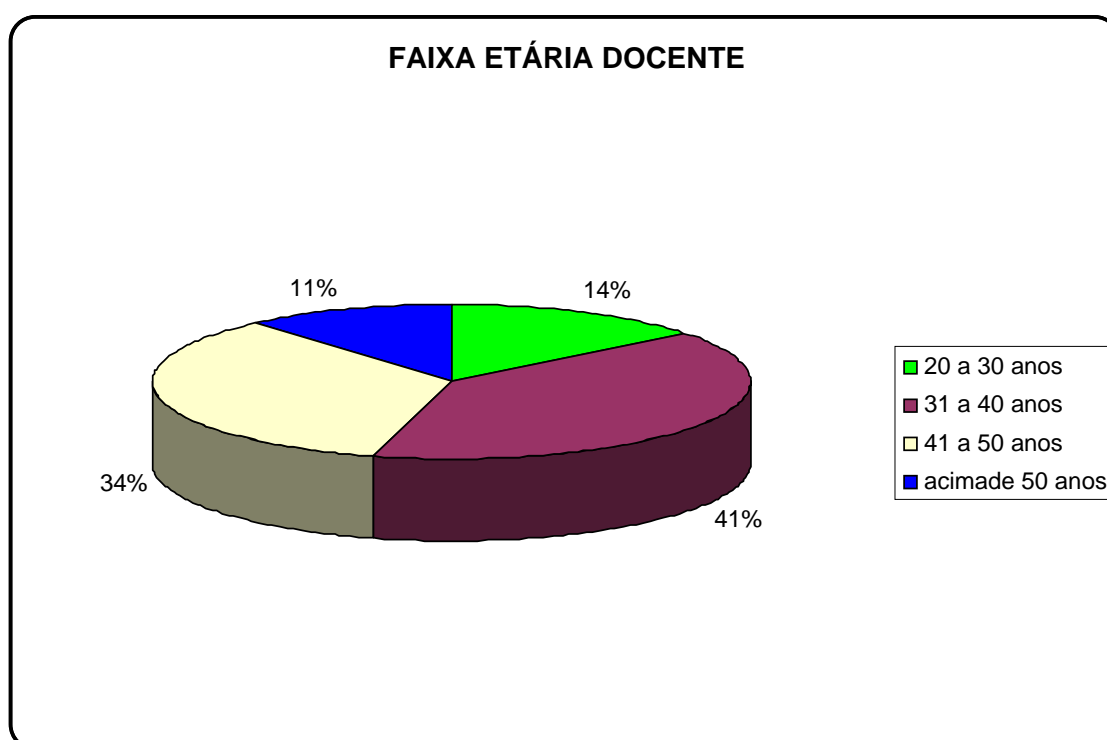


FIGURA 7 - Faixa etária docente

Fonte: A Autora.

Encontramos resultados compatíveis, com os de nossa pesquisa, no estudo realizado por Galindo e Inforsato (2008, p. 88) “Formação Continuada Errática e Necessidades de formação Docente: Resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas”. No referido estudo, a maioria dos docentes pesquisados, 42,3%, encontravam-se, também, na faixa etária entre 31 e 40 anos e a minoria, 11,3 %, com mais de 50 anos.

Associamos os resultados obtidos, no quesito idade docente dos participantes de cursos de formação continuada, à reflexão apresentada por Candau (1996, p. 149) sobre o ciclo de vida profissional de professores. A autora identifica etapas na vida profissional docente, que devem ser compreendidas de forma dialética:

- 1- entrada na carreira – etapa de sobrevivência e descoberta;
- 2- fase da estabilização momento de identificação profissional e segurança;
- 3- fase de diversificação – momento de questionamento, de experimentação e buscas plurais;
- 4- momento da serenidade – distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentação;
- 5- momento de desinvestimento – recuo e interiorização, característica do final da carreira profissional.

Portanto, seguindo as observações de Candau (1996), identificamos que nossos professores pesquisados, na sua grande maioria, encontram-se na fase 3, de questionamentos e busca por cursos de formação continuada.

4.1.2 Classificação docente por gênero

A figura colocada a seguir, confirma a predominância do gênero feminino entre os profissionais que lecionam língua inglesa na DERO (86%).

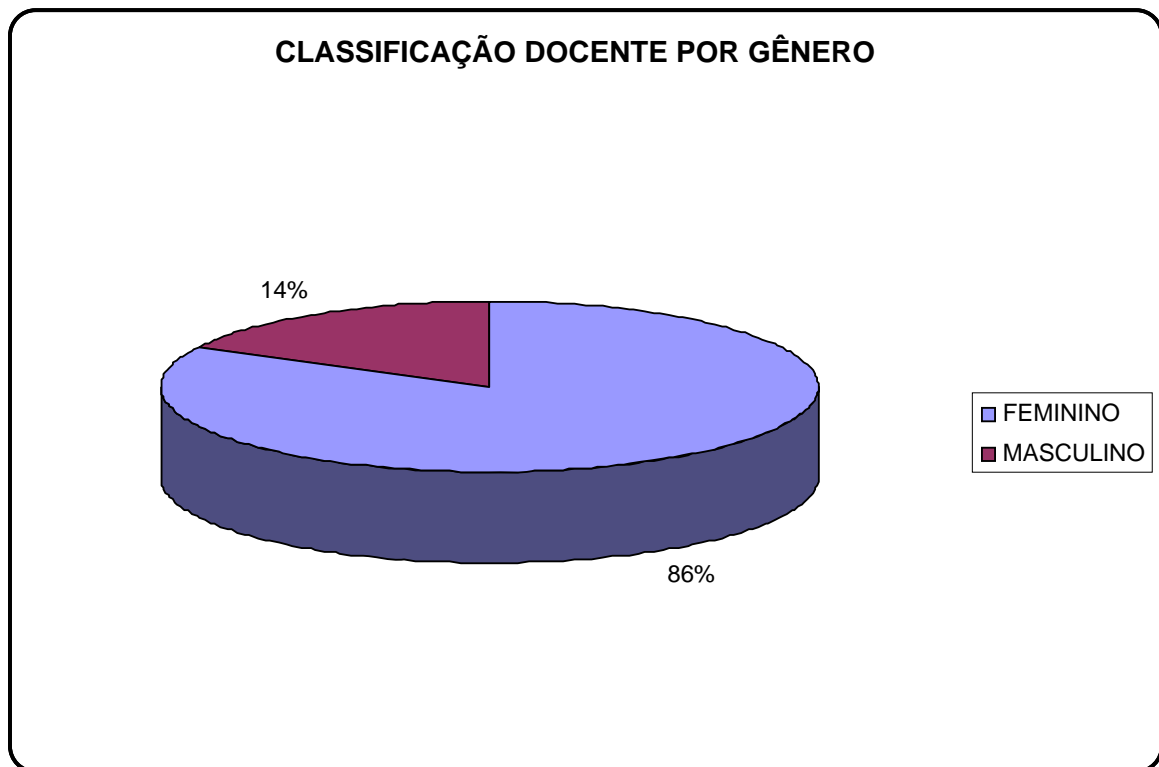


FIGURA 8 - Classificação docente por gênero

Fonte: A Autora.

Para melhor entendermos a presença feminina na docência da Educação Básica, recorreremos a alguns estudos.

Rabelo e Martins (2010) afirmam em sua pesquisa “A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério”, que a educação durante muito tempo foi função estritamente masculina: os alunos eram do sexo masculino e os professores eram, principalmente, religiosos (padres, como os jesuítas), ou homens estudados contratados como tutores pelas famílias com melhores condições financeiras.

A partir da República (1889), os líderes republicanos consideravam o magistério uma profissão feminina por excelência (influenciados por teorias positivistas e burguesas) e julgavam que a mulher era dotada “naturalmente” da capacidade para cuidar de crianças. Os homens, nessa época, tentavam buscar vantagens financeiras em outras áreas.

Até 1930, o magistério era o único trabalho considerado digno para as mulheres e que podia ser atrelado às atividades domésticas. As mulheres, principalmente a partir do século XX, abraçaram essa carreira. Almeida (apud

RABELO; MARTINS, 2010) ressalta que principalmente as mulheres de situação financeira precária (órfãs, que precisavam trabalhar) e as mulheres de classe média, ingressavam no magistério.

Segundo a mesma autora:

[...] ser professora significava o prolongamento das atividades domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério.

Vianna (2002), em seu estudo “Sexo e gênero na docência”, apresenta dados que confirmam a predominância feminina na educação. Segundo a autora:

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. (VIANA, 2002, p. 83).

A autora apresenta dados do primeiro Censo do Professor, um levantamento realizado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com esta pesquisa, 85,7% dos professores brasileiros da Educação Básica eram mulheres.

No Censo do Professor realizado em 2007, encontramos os seguintes dados, que comprovam a predominância feminina na docência, tanto no Brasil, como no estado de São Paulo:

TABELA 2 - Número de Professores de Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/05/2007

Unidade da Federação	Professores de Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	1.882.961	340.036	1.542.925
São Paulo	361.794	62.052	299.742

Fonte: MEC / Inep/Deed (BRASIL, 2010).

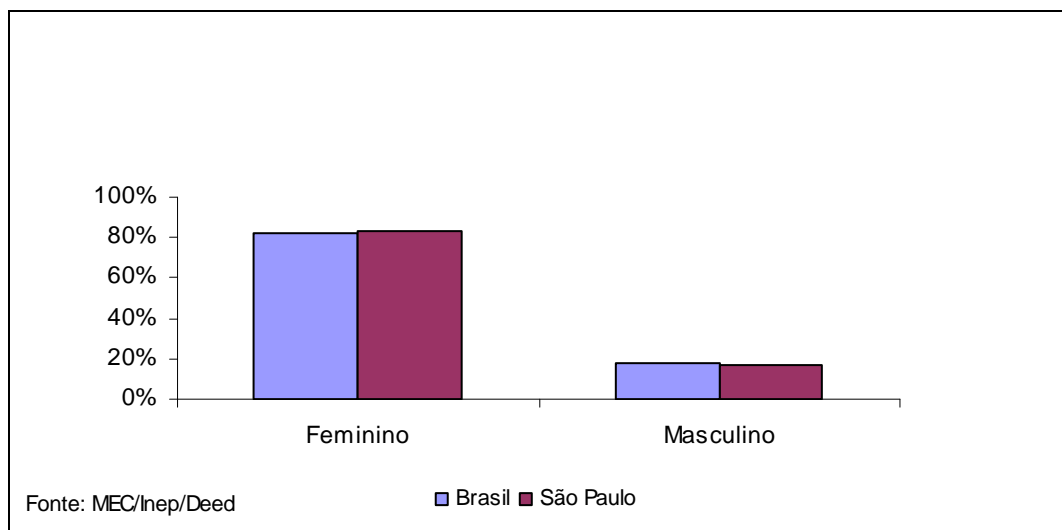


FIGURA 9 - Comparativo da proporção de professores da Educação Básica por sexo, 2007

Fonte: MEC/Inep/Deed. (BRASIL, 2010).

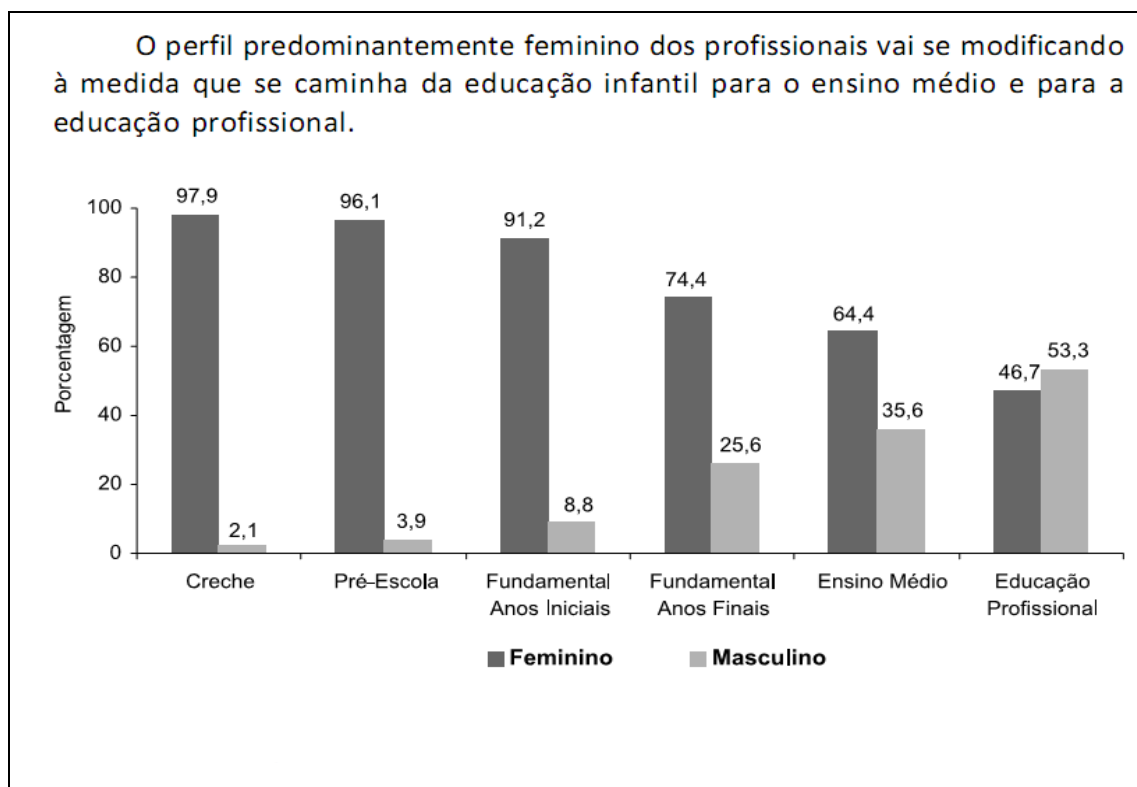


FIGURA 10 - Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil - 2007

Fonte: MEC / Inep/Deed (BRASIL, 2010).

A presença masculina na docência, de acordo com o Censo do Professor 2007, só é superior à feminina na Educação Profissional.

4.1.3 Escolaridade - formação docente

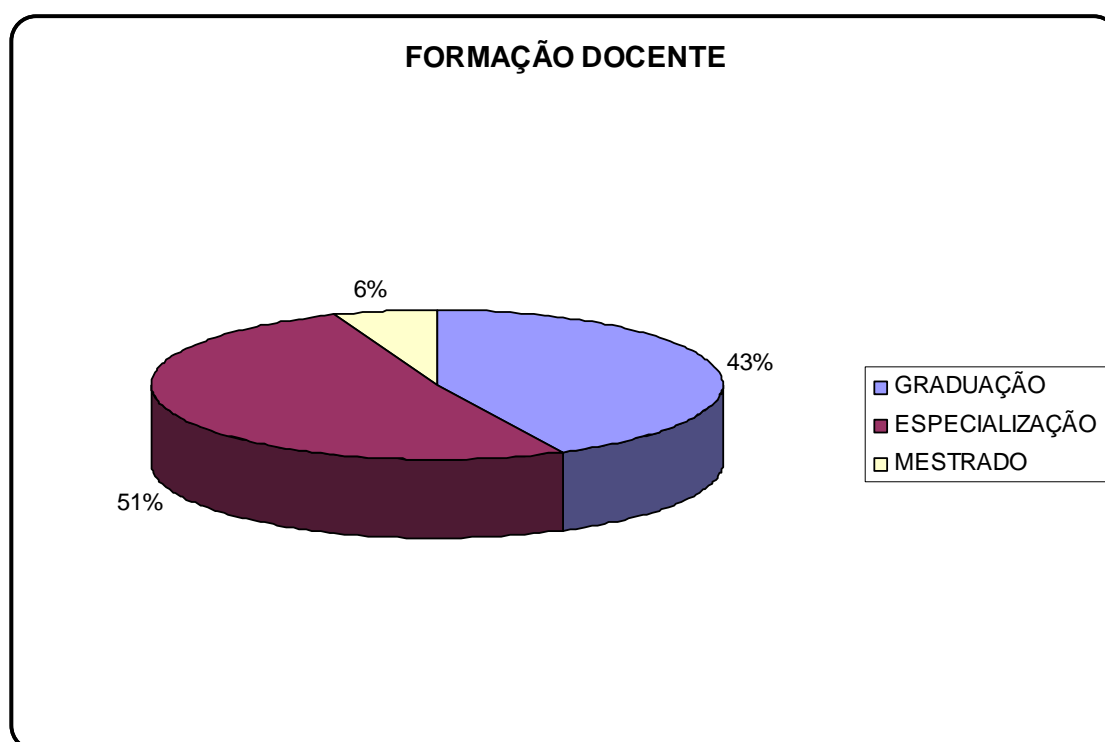


FIGURA 11 - Formação docente
Fonte: A Autora.

Podemos observar que 43% dos docentes têm apenas a Graduação em Letras (Português/Inglês), requisito mínimo necessário para lecionar Língua Inglesa na rede estadual de ensino paulista. A grande maioria (51%) possui pelo menos um curso de especialização e 6% já concluíram Mestrado.

Consideramos importante pontuar que os mestrados são nas áreas de Comunicação e Língua Portuguesa, nenhum portanto, estreitamente ligado à área de Língua Estrangeira/Inglês.

Quanto aos cursos de Especialização, um segundo gráfico apresenta os seguintes dados: apenas 33% dos professores pesquisados são especialistas em Língua Inglesa, a maioria é especialista em outras áreas, tais como: Língua Portuguesa, Gestão Escolar, Psicopedagogia. Tal fato pode ser justificado pela falta de oferta de cursos de especialização em Língua Inglesa na região de Ourinhos. Os professores, que fizeram especialização na área, fizeram no estado do Paraná (assim como nós fizemos também), mas não são todos os anos que turmas são formadas. A maior parte dos docentes prefere, também, especializar-se em Língua Portuguesa por haver maior oferta de aulas nessa disciplina na rede pública e particular.

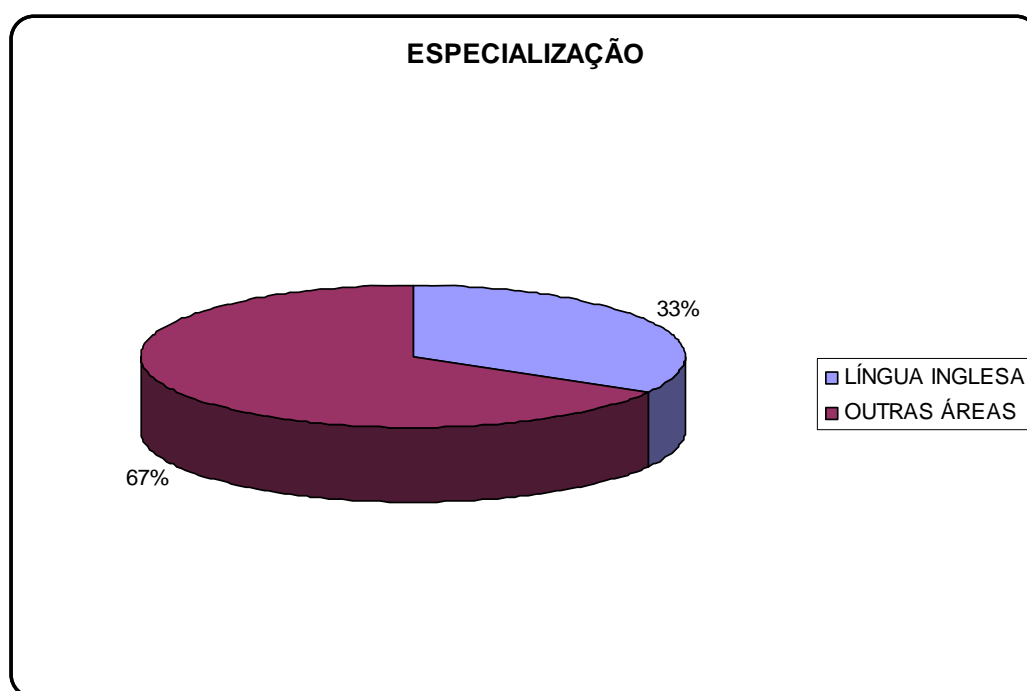


FIGURA 12 - Especialização

Fonte: A Autora.

4.1.4 Tempo de serviço na rede pública estadual de São Paulo

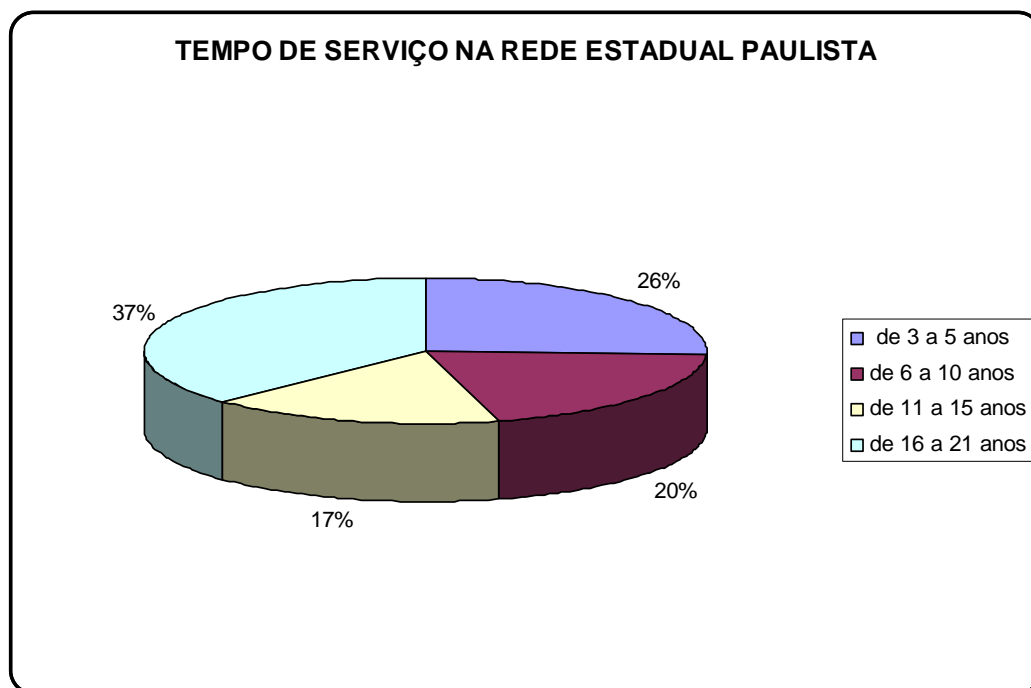


FIGURA 13 - Tempo de serviço na Rede Estadual Paulista

Fonte: A Autora.

Os professores de inglês da DERO são na maioria (37%) experientes no exercício do magistério, tendo entre 16 e 21 anos de atuação no ensino de língua inglesa. Em segundo lugar (26%), são professores com menor experiência, entre 3 e 5 anos de exercício da profissão docente. Não há nenhum em estágio probatório, ou seja, efetivos com menos de três anos de efetivo exercício.

4.1.5 Situação funcional docente

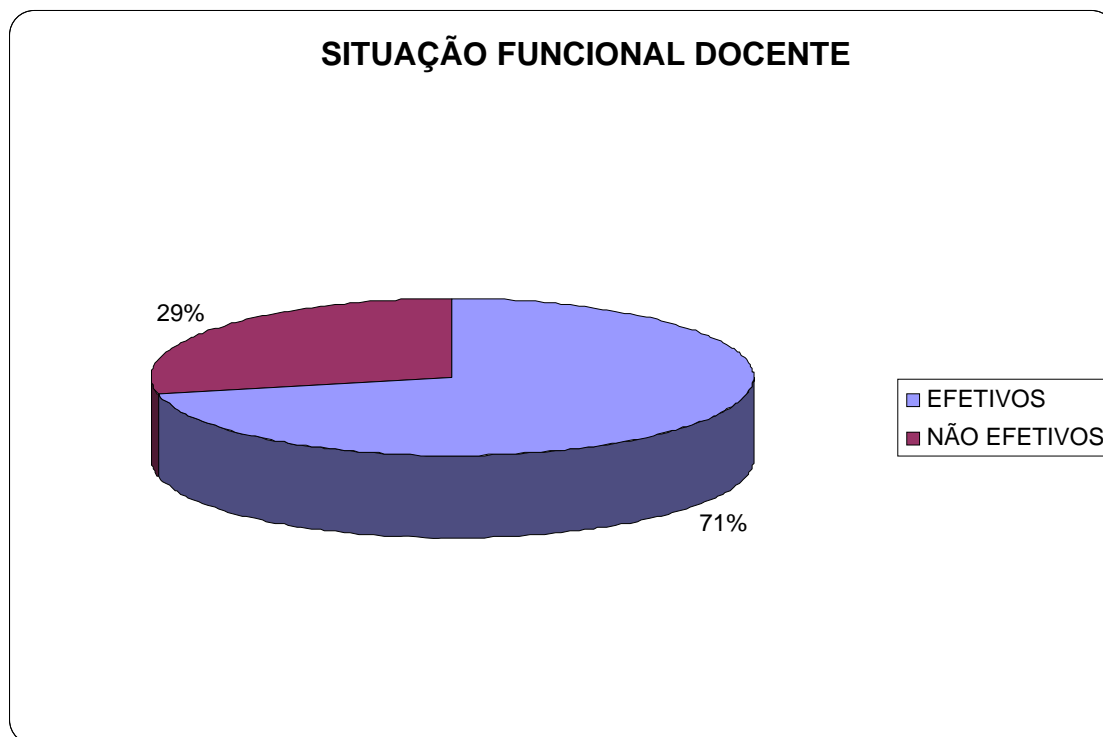


FIGURA 14 - Situação funcional docente

Fonte: A Autora.

Os professores pesquisados são, na maioria, efetivos no cargo de inglês (71%), os demais (29%) são efetivos no cargo de língua portuguesa que completam grade com inglês e principalmente OFAs (Ocupantes Função Atividade). Há muitas escolas, em cidades pequenas pertencentes à DERO, que não comportam nem se quer um cargo de inglês, ficando todos os anos com professores OFAs estas aulas.

4.1.6 Atuação em níveis de ensino / ano 2009

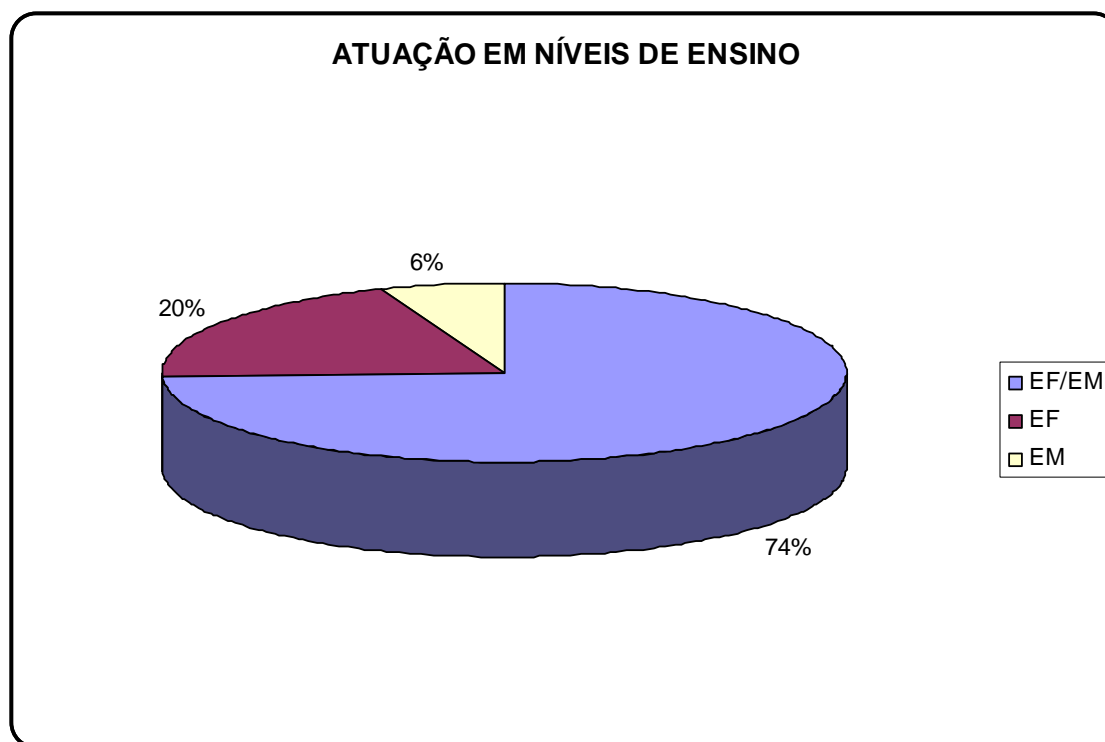


FIGURA 15 - Atuação em níveis de ensino
Fonte: A Autora.

A atuação da maioria (74%) nos dois níveis de ensino (fundamental e médio) justifica-se pela carga horária da disciplina: duas aulas semanais por turma. De acordo com a legislação no período de realização da pesquisa, a jornada de trabalho mínima do cargo (para efetivos) era de vinte aulas. Jornada essa que sofreu modificações a partir de 2010 com a criação da jornada reduzida de dez aulas. Portanto, o professor, para completar sua grade mínima, principalmente em escolas menores, tinha aulas atribuídas em praticamente todas as séries do ensino fundamental e médio. Já pudemos vivenciar isso em nossa prática docente também.

4.1.7 Tempo de permanência na unidade escolar atual

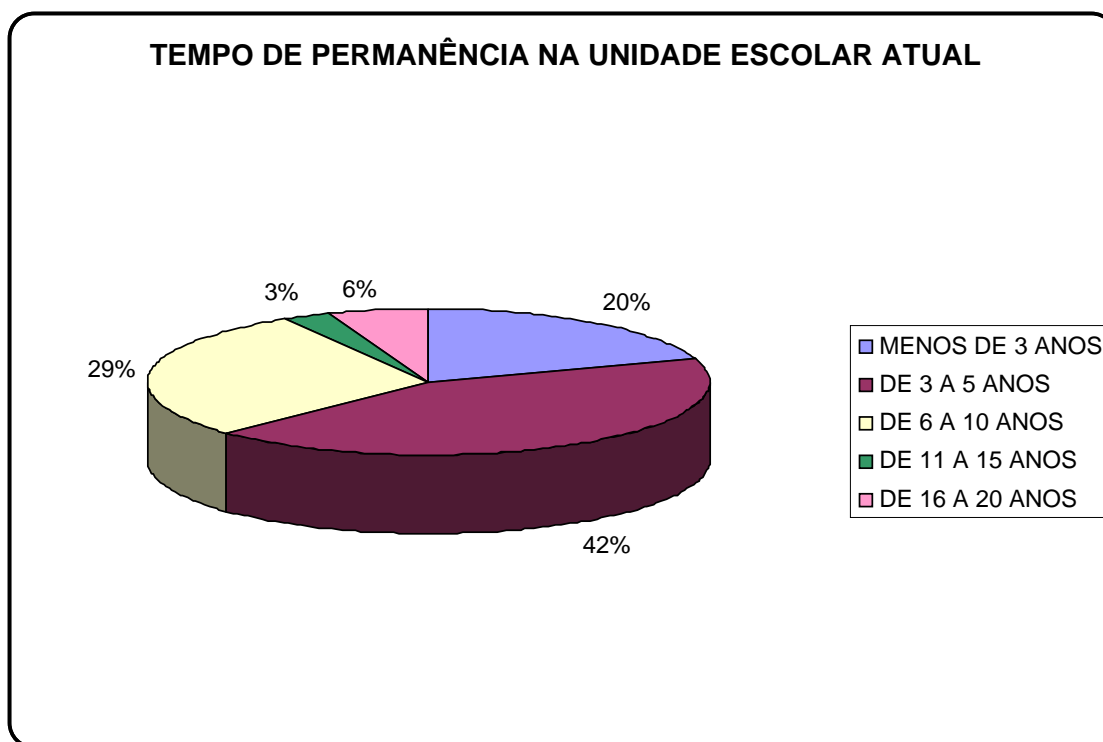


FIGURA 16 - Tempo de permanência na Unidade Escolar atual
Fonte: A Autora.

Comparando a figura 13 com a 16, percebemos que apesar da maioria (figura 13) ter bastante tempo de exercício, na figura 16, tratando-se da unidade escolar atual, percebemos que a maioria tem de 3 a 5 anos (42%). A grande rotatividade de professores deve-se aos processos de remoção que acontecem todos os anos.

De acordo com dados fornecidos pelo DRHU que analisamos recentemente, no processo de remoção 2009, dificilmente haverá rotatividade dos professores efetivos, pois não há mais cargos iniciais nas trinta escolas de ensino fundamental e médio da DERO. Há somente cargos potenciais, ou seja, há efetivos que se inscreveram no processo, muitas vezes não indicaram escolas para remoção e dificilmente os que indicaram conseguem a vaga desejada, mais próxima de sua residência.

4.1.8 Campo de atuação / ano 2009

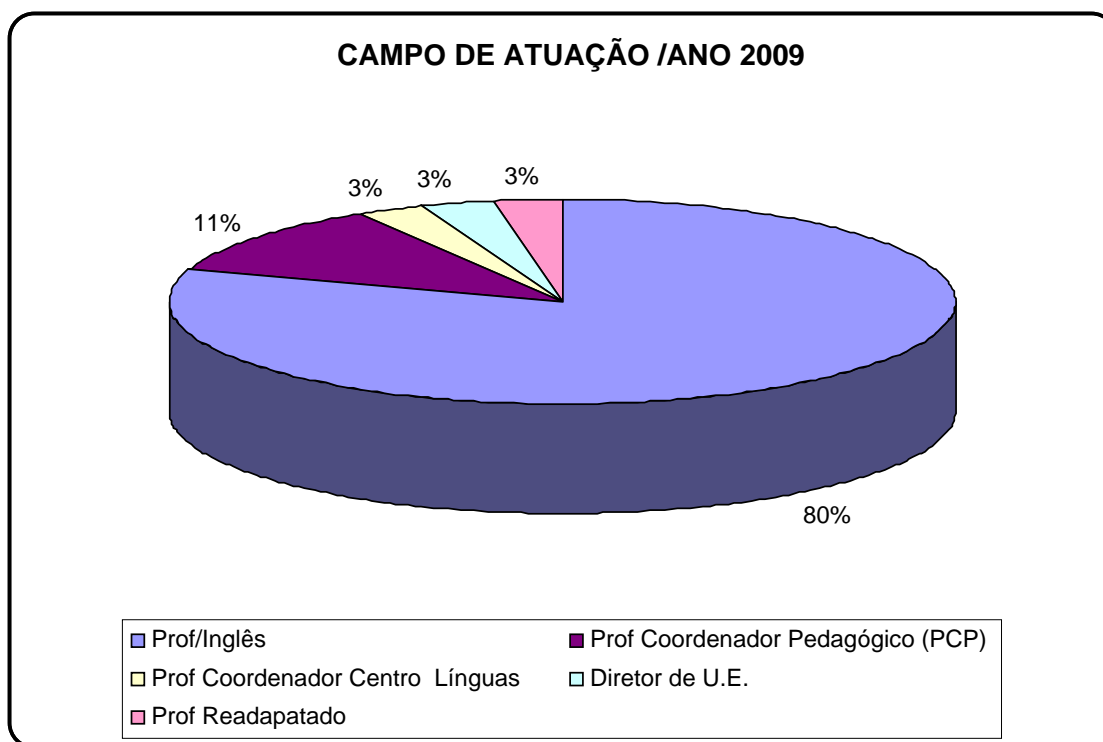


FIGURA 17 - Campo de atuação / ano 2009

Fonte: A Autora.

De acordo com a análise da figura 17, podemos concluir que a maioria (80%) dos professores que participou da pesquisa atuava nas salas de aula no ano de 2009, data que a pesquisa foi efetuada. Havia 11% ocupando a função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) de unidades escolares, porque foram aprovados em processo seletivo, 3% atuavam como professor coordenador do Centro de Línguas (CEL), 3% estava na direção de unidade escolar em substituição ao diretor titular e 3% são professores readaptados, que exercem outras funções na escola, fora da sala de aula.

4.2 Formação inicial

A formação inicial (graduação em Letras) foi questionada em relação ao seu preparo para o pleno exercício da profissão docente. Observou-se que 94% dos participantes afirmaram não ser suficiente e apenas 6% suficiente, conforme ilustramos na figura a seguir:

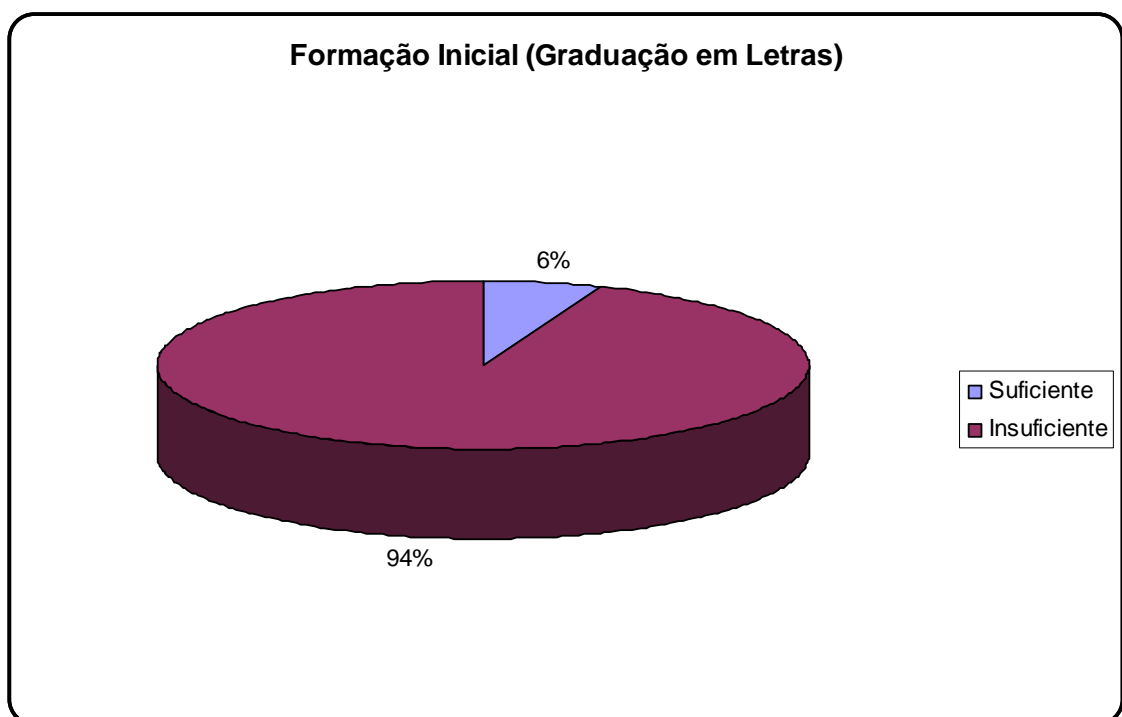


FIGURA 18 - Formação inicial (Graduação em Letras)
Fonte: A Autora.

Transcrevemos algumas respostas:

P-24: "Não. Quando cheguei na sala de aula pela primeira vez me senti insegura e desorientada."

P-25: " Não. Era apenas gramática e texto."

P 34: " Não, porque na graduação também o aprendizado da língua inglesa foi somente a gramática e pouca comunicação."

P-2: “De início sim. Tive uma boa formação gramatical mas com o tempo, dando aula, percebi que só gramática não era o suficiente. Precisei fazer um curso de conversação, unindo o útil ao agradável para melhorar meu desempenho em sala.”

É interessante essa resposta: apesar do professor P2 responder “de início sim”, considerando ter boa formação gramatical na graduação e ser suficiente para sua atuação em sala de aula, ele percebeu, na sua prática, que não estava tão preparado como imaginava e buscou formação complementar. Por essa razão, enquadrámos sua resposta com “não”, já que hoje (momento da pesquisa), considera sua formação inicial insuficiente.

P-7: “ Não. Quando se trata de língua Estrangeira, graduação apenas não é suficiente para a prática em sala de aula. Faz-se necessária formação complementar[...]”.

P-11: “ Não, pois o ensino da língua inglesa na faculdade também focava mais a gramática, como no ensino fundamental e médio, e tinha pouco uso de conversa e trabalhos diferenciados.”

Esses dados corroboram o posicionamento de Imbernón (2006) a respeito deste assunto quando afirma que a formação inicial, costumeiramente recebida, não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática em sala de aula.

Hypóllito (1999) em seu artigo “Repensando a Educação Continuada” reconhece que o professor sai da universidade apenas com diploma. Não está preparado para ensinar, não domina conteúdo, não conhece metodologias, não tem estímulo para enfrentar salas indisciplinadas, apáticas e passivas.

Especificamente sobre a formação em LI, Celani (2002), após vários anos de experiência na formação do profissional dessa área de ensino (nível pré-serviço e formação continuada), afirma que o professor de inglês, particularmente aquele que trabalha na escola pública, está “[...] pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa [...]” (CELANI, 2002, p. 20), tendo esse fato várias razões, uma delas a qualidade deficiente da formação do docente. Leffa (2001, p. 352) complementa ainda que:

A formação de um professor de Línguas Estrangeiras competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos lingüísticos e políticos da natureza humana.

Transcrevemos as seguintes falas dos dois docentes que consideraram a formação inicial suficiente para a prática em sala de aula:

*P-9: “**Acho que sim** pois eu já lecionava como professora primária e tinha pedagogia, depois é que fiz Letras, então a didática eu já estava preparada e **estudei**, preparando as aulas de inglês. [grifo nosso]*

A colocação “acho que” pode induzir a ideia de insegurança no posicionamento. Todos os demais responderam com convicção “sim” ou “não”. E por já atuar como professora, sentiu-se segura em relação à didática, mas quando diz “estudei” para preparar as aulas, demonstra a busca de conhecimentos que podem não ter sido adquiridos na graduação.

*P-30: “Sim, pois eu tive **noção gramatical** e as demais literaturas.” [grifo nosso]*

É importante observar, na opinião deste professor⁴, a gramática como elemento primordial na aprendizagem de LI, e mesmo afirmando considerar suficiente os ensinamentos que recebeu na graduação, a palavra “noção” leva a interpretação de um ensino básico, superficial da mesma. No dicionário Michaelis (WEISZFLOG, 1998, p. 1460) encontramos o significado de “conhecimento elementar” e no Dicionário Houaiss (2010), “conhecimento elementar ou superficial de ou acerca de algo”. Mas na pesquisa realizada por Barcelos (apud ALMEIDA FILHO, 1999, p. 157), a autora pesquisou um grupo de alunos formandos em língua inglesa de uma universidade do sudeste do Brasil, metade desses alunos consideraram que “aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua e adquirir conhecimentos a esse respeito”. A autora ainda ressalta que a experiência anterior desses alunos exerce grande influência nessa crença.

⁴ Padronizamos a utilização da palavra “professor” para referência aos participantes da pesquisa: professores e professoras.

Reproduzimos a seguir, a imagem apresentada pela autora representando o domínio da gramática:

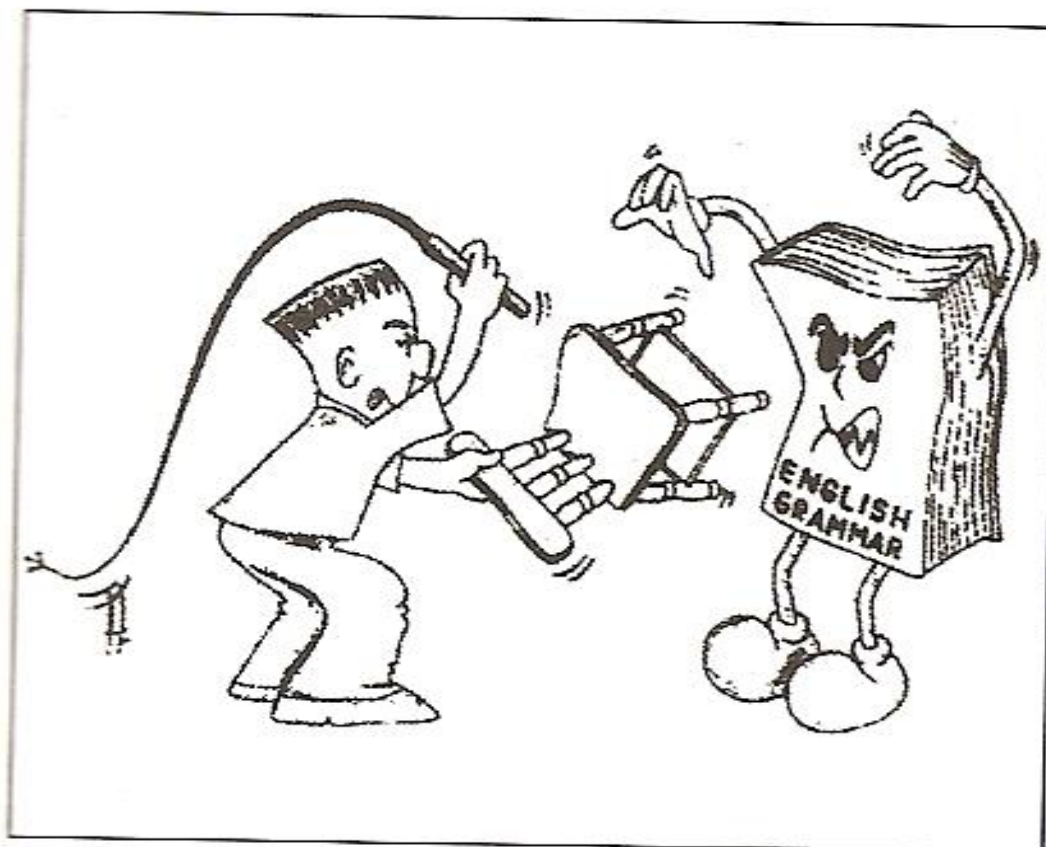


Figura 2 - *Dominar a gramática*

FIGURA 19 - Dominar a gramática

Fonte: Barcelos (apud ALMEIDA FILHO, 1999, p. 167).

Rodrigues (2008) afirma ainda que muitos professores têm a dificuldade de superar um paradigma que restringe o ensino da língua apenas ao domínio de estruturas gramaticais, porque possuem pouca fluência em LI.

4.3 Formação Continuada

De acordo com dados fornecidos pelos professores e documentos disponíveis na Diretoria de Ensino, a figura a seguir apresenta a participação dos docentes por curso de formação continuada:

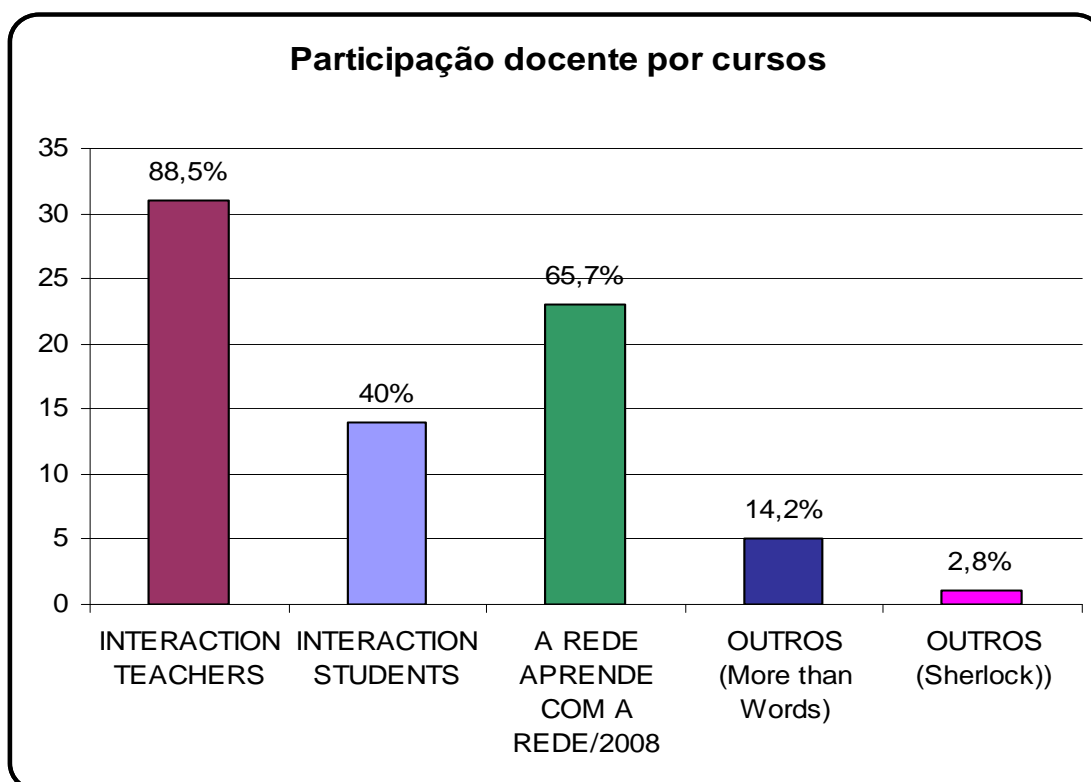


FIGURA 20 - Participação docente por cursos

Fonte: A Autora.

Podemos observar que a maior participação ocorreu *no Interaction Teachers* (88,5%), talvez por ser o curso de maior duração, com maior quantidade de turmas (de 2005 a 2008). Dos 88,5% dos participantes, 71% concluíram todos os módulos, conforme tabela a seguir:

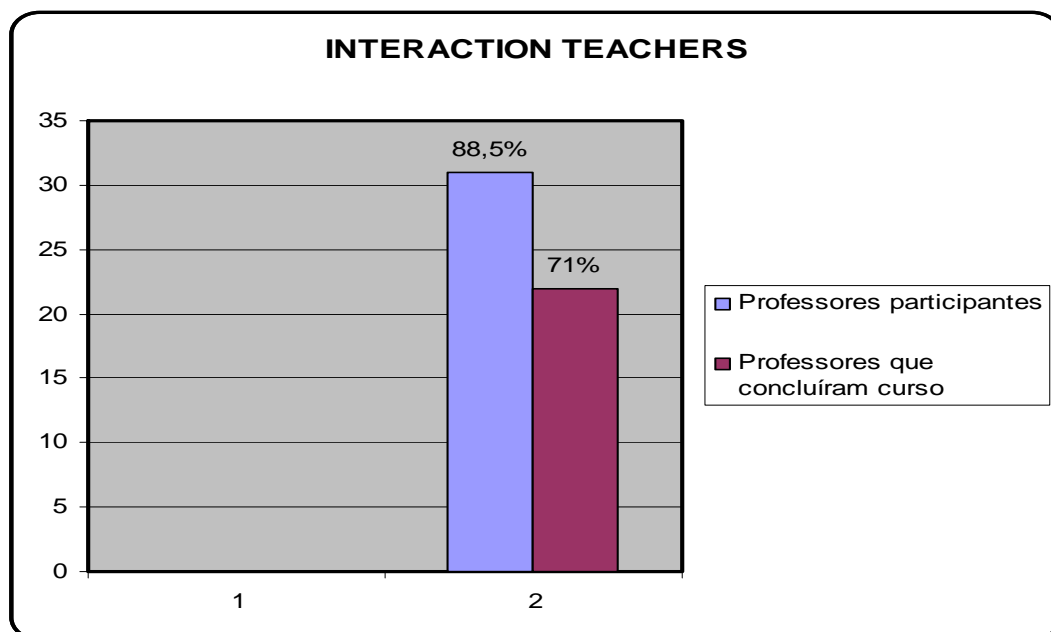


FIGURA 21 - Interaction Teachers

Fonte: A Autora.

No *Interaction Students*, houve participação de 40% dos docentes e todos concluíram o curso.

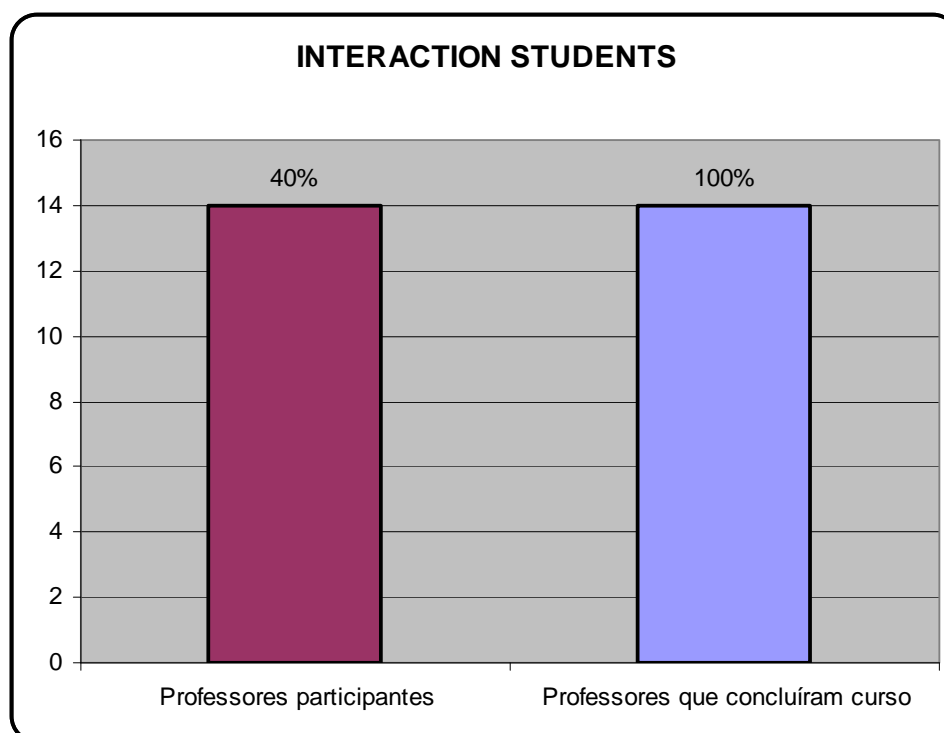


FIGURA 22 - Interaction Students

Fonte: A Autora.

Dos trinta e cinco professores que participaram de nossa pesquisa, seis concluíram o *Interaction Students* (2007). Vale ressaltar que onze participaram da Oficina Experimental em 2006 (nós também participamos), realizando todas as atividades propostas no curso, apenas não obtendo a certificação. Esses professores responderam que concluíram o curso em seus questionários da pesquisa. Consideramos suas participações, pois apenas não foram certificados por se tratar de oficina experimental. Desses onze, dois fizeram novamente em 2007 para obtenção da certificação.

Houve participação de 65,7% dos docentes em A Rede Aprende com a Rede, realizado no segundo semestre de 2008 e 78% concluíram curso. Conforme observa-se na figura abaixo:

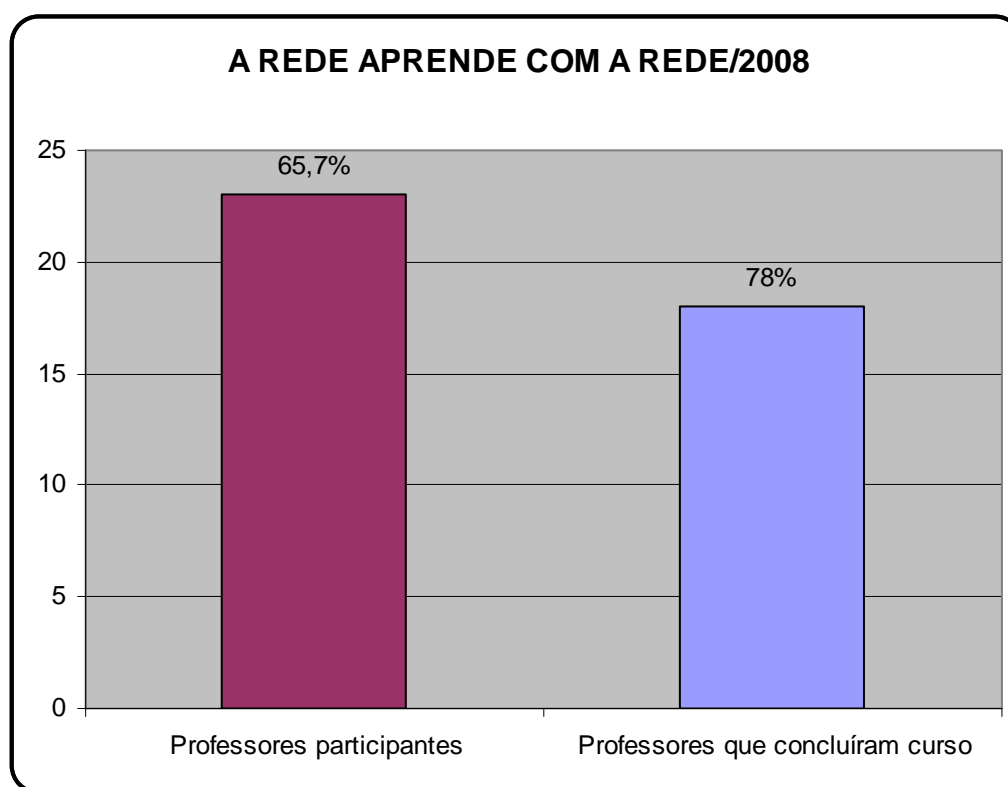


FIGURA 23 - A Rede Aprende com a Rede/2008
Fonte: A Autora.

Alguns professores participaram de apenas um curso (29 %); outros de dois (47 %); 24%, dos três.

Não apresentamos mais informações sobre os cursos *More than Words* e *Sherlock*, pois não pertencem à nossa pesquisa.

4.3.1 Reflexões dos docentes sobre sua prática depois dos cursos de educação continuada

Atualmente, existem evidências quase inquestionáveis para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, dedicam-se à formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e atentar para tudo aquilo que nos resta conhecer e avançar. (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

A análise de dados possibilitou um levantamento de elementos facilitadores e dificultadores encontrados nos cursos de formação continuada por meio de tecnologias e reflexão dos docentes em relação às suas práticas em sala de aula propiciada pelos conhecimentos adquiridos na educação continuada.

4.3.2 Aspectos positivos

Os pontos positivos levantados pelos docentes participantes em relação aos cursos de formação continuada foram: aperfeiçoamento linguístico; aplicabilidade em sala de aula e reflexão da prática; troca de experiências entre docentes, flexibilidade de horário na modalidade *online*.

O elemento “horário flexível na modalidade *online*”, apontado por 30% dos pesquisados, é concordante com o pensamento de Holden e Rogers (2002, p. 129) quando afirmam que:

Essa flexibilidade significa que professores muito ocupados que contornam as exigências familiares e da escola podem “roubar” tempo para seu próprio desenvolvimento profissional contínuo com horários que lhes são adequados, utilizando um computador em casa, na escola ou em um centro público de computação.

O elemento “troca de experiências entre docentes”, destacado por 18% dos educadores, é também mencionado por Imbernón (2006, 2010) e Géglio (2006).

Em Géglio (2006, p. 74), podemos encontrar considerações retiradas de sua pesquisa de doutorado, sobre formação continuada de professores e sua prática na educação básica, compatíveis com respostas de nossos educadores. Segundo o autor, o contato com os pares, para a maioria dos docentes por ele entrevistados, constitui um dos aspectos de maior importância que os cursos de formação continuada lhes proporcionaram. Isso revelou que os professores têm necessidade de conversar com outros que ministram a mesma disciplina, de outras escolas, cidades, outros contextos.

Dos três cursos de formação continuada, integrantes de nossa pesquisa, pudemos observar que o *Interaction Students* e *A Rede Aprende com a Rede/2008* proporcionaram esses momentos de trocas de experiências entre pares, apreciados pelos docentes.

No elemento “aplicabilidade em sala de aula”, destacado por 21% dos professores, recorreremos novamente a Géglio (2006, p. 75) quando diz que

Uma considerável parcela dos professores manifestou o desejo de que cursos de formação continuada tenham uma característica prática [...], ou seja, que as ações desenvolvidas nos cursos estejam diretamente relacionadas ao contexto de atuação dos docentes.

No nosso caso, todos os cursos proporcionaram aplicabilidade na sala de aula. No *Interaction Students* professores elaboraram projetos utilizando as ferramentas tecnológicas apresentadas no curso e desenvolveram com seus alunos. Houve a socialização num encontro final do projeto, portanto troca de experiências entre os iguais (IMBERNÓN, 2006; GÉGLIO, 2006). Já no curso *A Rede Aprende com a Rede/2008*, todas as atividades nos fóruns, nos trabalhos individuais, nas videoaulas, nas reflexões sobre as práticas, eram totalmente relacionados à prática de sala de aula (cadernos do professor e do aluno / 2008, fornecidos pela SEE), de acordo com o nível de ensino em que o docente estava inscrito (fundamental ou médio). O *Interaction Teachers* foi o único que não exigia um retorno na modalidade de trabalho prático com discentes, por isso não há registros. Mas sabemos que todo conhecimento adquirido pelo professor, sempre influenciará positivamente na sua sala de aula.

De maneira resumida, o pressuposto é o de que o homem está em contínuo processo de aprendizagem, e que toda experiência, todo conhecimento adquirido e toda relação que se estabelece com o outro contém o germe da mudança (GÉGLIO, 2006, p. 89).

A figura a seguir e as narrativas de alguns dos docentes de LI participantes da pesquisa comprovam nossas considerações acima descritas:

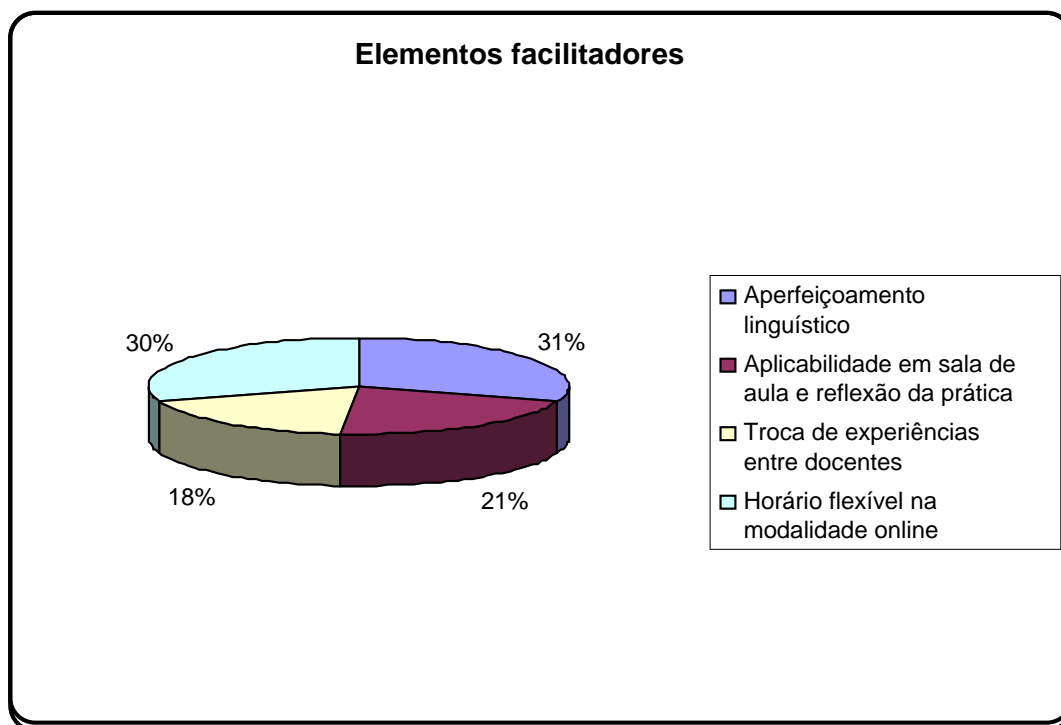


FIGURA 24 - Elementos facilitadores

Fonte: A Autora.

P-11: “ Interaction Teachers: a grande atenção dada a gramática foi muito bom para aumentar nosso conhecimento e para uma atualização. A Rede Aprende com a Rede: a possibilidade de contato e troca de experiência com outros professores.”

P-16: “ O fato de ser “on line”.

P-17: “ Adquiri muitos conhecimentos, houve troca de experiência nos cursos presenciais; pude fazer cursos online sem prejuízo do meu trabalho.”

P-21: “Fazer o curso através do computador, em casa, no horário que escolher; fiquei muito a vontade e ampliou meus conhecimentos.” houve uma interação professor X professor e isso facilitou o curso

P-6: “Novos conhecimentos, ideias de aplicação de atividades, aperfeiçoamento linguístico e contato com outros profissionais.”

P-1: “Obter contato com a língua revendo os conteúdos propostos pelo programa.”

P-26: Sempre traz algo bom para nosso conhecimento; reflexão sobre o nosso trabalho, redirecionamento sobre o que ensinar.”

P-27: “O Interaction Teachers é um curso completo, trabalha todas as habilidades necessárias para o domínio da língua de forma agradável e divertida.”

P-12: “Os aspectos positivos são as experiências adquiridas no curso e você pode inovar as aulas.”

4.3.3 Aspectos negativos

Os educadores registraram como principais elementos dificultadores dos cursos: problemas técnicos (21%), tempo insuficiente (21%), descontinuidade dos cursos (17%), falta de interação entre docentes. 24% dos professores mencionaram que não houve pontos negativos ou não responderam.

O elemento “descontinuidade dos cursos” está relacionado ao Interaction Teachers e Students, que não foram mais oferecidos pela SEESP. Está mais direcionado ainda ao Teachers, pois a última turma não o finalizou. Houve interrupção do programa. Essa queixa dos docentes vem ao encontro do que afirma Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 11) no artigo “Educação continuada: a política da descontinuidade”, quando dizem que “[...] a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes; [...]” .

Já A Rede aprende com a Rede teve continuidade em 2009, com algumas alterações que enriqueceram muito o curso, como por exemplo, grupos formados por professores das noventa e uma diretorias e não apenas da diretoria de ensino do participante, como foi em 2008. Tivemos o privilégio de mediar duas turmas (uma turma do ensino fundamental e outra do médio).

O elemento “falta de interação entre docentes”, refere-se exclusivamente ao curso “*Interaction Teachers*”, considerado muito mecânico, totalmente individual.

Verificamos a seguir, através do gráfico e das narrativas dos sujeitos, os elementos dificultadores dos cursos de formação continuada:

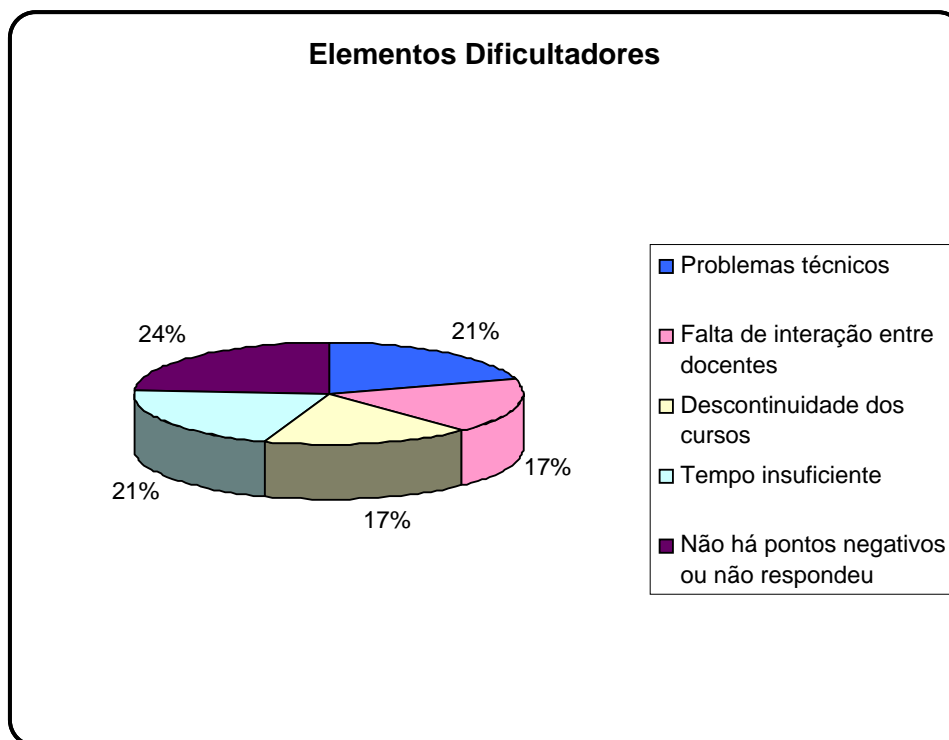


FIGURA 25 - Elementos Dificultadores

Fonte: A Autora.

P-9: “ Não pude concluir o curso Interaction Teachers (on line) devido a falta de tempo e difícil acesso.”

P-11: “Interaction Teachers: falta de interação com outros professores. A Rede aprende com a Rede: o tempo e o fato de ter sido apresentado quase no final do ano letivo, quando já havia sido trabalhado boa parte da proposta.”

Esse professor mencionou como elementos dificultadores, para melhor aproveitamento dos cursos, a falta de interação entre os cursistas no *Interaction Teachers* por se tratar de uma relação que aconteceu praticamente cursista e tecnologias (computador, internet, software), faltando diálogo entre docentes. No caso da Rede aprende com a Rede/2008, foi apresentado e iniciado no segundo semestre do ano letivo, apresentava videoaulas, discussões referentes ao primeiro semestre também. No parecer desse participante, seria mais enriquecedor começar no início do ano e caminhar simultaneamente curso e prática de sala de aula, seguindo sequência do currículo oficial.

P-16: “ O curto tempo da apresentação da videoconferência que me impossibilitava de assistir e os problemas técnicos que surgiram durante o curso “A Rede aprende com a Rede”.

P-13: “Não posso opinar positiva ou negativamente, pois não concluí nenhum dos 2 cursos, não por não serem desinteressantes, mas serem por questões particulares. (Exemplo carga horária de trabalho cansativa, não consegui conciliar).”

P-33: *Foi uma pena que o Interaction Teachers não terminou, só fiz o primeiro módulo.”*

P-25: “ Não ter continuação dos projetos.”

P-20: “Não houve continuidade no curso “Interaction Teachers”.

P-3: “ A não continuidade dos mesmos.”

Os professores P-33, P-20 criticam a não continuidade do *Interaction Teachers*. Esses docentes pertencem à fase do projeto iniciada em 2007. O programa foi interrompido, provavelmente por problemas contratuais entre SEESP e empresa contratada, e os cursistas, dessa fase, concluíram apenas o primeiro módulo (*Basic*) e não foram certificados. O descontentamento desses participantes nos remete a Collares, Moysés e Geraldi (1999) quando abordam o tema da política da descontinuidade de programas de educação continuada, com interrupção de projetos de cursos, sem escuta e avaliação prévias dos docentes participantes.

4.3.4 Tecnologias utilizadas nos cursos e ensino de LI

Principais invenções tecnológicas que contribuíram para a educação, tanto para a formação continuada de professores, como principalmente para o ensino de LEM foram o computador e a internet, de acordo com participantes da pesquisa. Esses recursos são mencionados em 90% das respostas. Entretanto, nos demais 10%, encontramos estreita relação das tecnologias mencionadas pelos docentes e o computador, pois destacaram os softwares educacionais para ensino de LI e o data show, as duas tecnologias necessitam do computador para serem utilizadas, só não dependem da internet, por isso, consideramos pertinente, colocá-las em separado, na figura a seguir:

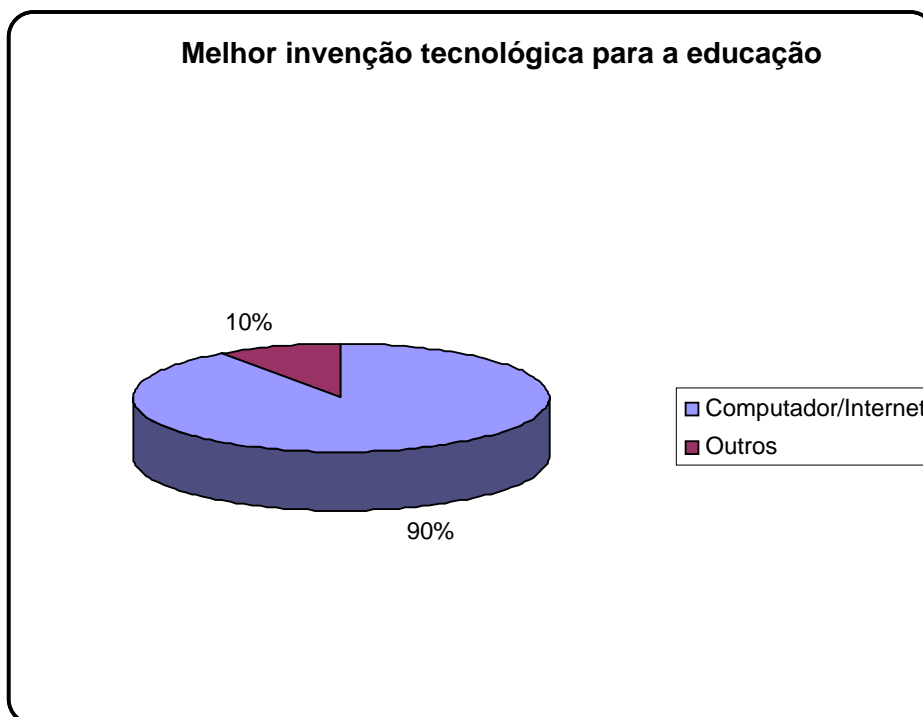


FIGURA 26 - Melhor invenção tecnológica para a educação
 Fonte: A Autora.

P-8: "Internet. Todos têm a mesma informação e falam a mesma língua."

P-17: "Creio que o computador – a Internet causou mais impacto .Há sites onde você pode ver, ouvir e ler o texto com diálogos tratando de temas atuais cotidianos, trabalho, viagens, etc. Além disso há o material multimídia e os cursos online."

P-18: "Com certeza foi o computador (a internet), pois acho sensacional poder fazer cursos à distância."

P-19: " A internet, pois possibilitou um maior acesso a informações e ferramentas para o professor se reciclar e descobrir novas técnicas."

P-20: "Eu considero que a internet possibilitou o acesso a infinitas informações (revistas, jornais, artigos, blogs)."

P-31: " O computador, eficiente e prático para se fazer cursos principalmente de inglês."

De acordo com Holden e Rogers (2002, p. 107), a tecnologia que causou maior impacto na educação foi a internet, pois é um recurso que permite ter informações, conhecimentos do mundo todo, comunicação rápida entre pessoas e

instituições com custos baixos. Por essa razão, os governos investem na educação com computadores com acesso à internet.

Segundo Moran (apud MERCADO, 2002, p. 125):

O uso da Internet amplia conexões linguísticas (interagindo com grande número de textos e imagens); geográficas (deslocando-se por diversos espaços, culturas e tempos) e as interpessoais (conhece pessoas próximas e distantes).

Frutos (apud MERCADO, 2002, p. 158) afirma que “tudo está conectado a tudo na internet”, procurar e encontrar informação é a função mais utilizada na rede.

Considerando-se a utilização de tecnologias para a formação continuada de professores, concordamos com Demo (2006, p.108), quando afirma que as possibilidades de se continuar estudando, aprendendo são muito maiores à medida que “as tecnologias informacionais abrangem grandes públicos”, através de videoconferências, CDs etc. Podemos observar isso nas videoaulas, internet, no curso a Rede Aprende com a Rede. No *Interaction Teachers* por meio dos softwares e também internet na realização das avaliações *online*; no *Interaction Students*, softwares, internet. Este último proporcionou atividades práticas junto aos alunos no decorrer do curso, que foram socializadas presencialmente pelos docentes no último encontro presencial do projeto. Vale ressaltar ainda, que houve utilização plena de tecnologias, tanto computador, internet, softwares como outras tecnologias como rádios, máquinas fotográficas, datashow etc.

4.3.5 Mudança da prática docente resultante da formação continuada

É óbvio que toda vez que uma instância pública de ensino propõe um curso, ou programa, de formação continuada para os professores, existe o pressuposto de que essa ação visa a melhoria do trabalho docente, portanto, a melhoria do ensino oferecido. Assim é de se esperar que a consecução dessa modalidade de formação contemple conteúdos e dinâmicas (metodologias) de abordagem dos saberes escolares, bem como outros aspectos relativos ao contexto imediato da sala de aula. (GÉGLIO, 2006, p. 41).

Muitos professores consideram que os cursos fortaleceram o embasamento teórico e prático, colaboraram no desenvolvimento das atividades coletivas enriquecendo o trabalho de equipe tão necessário no ambiente escolar.

Para eles, esses cursos possibilitaram também a construção de diretrizes para melhoria da organização do trabalho didático.

As respostas de 85% dos docentes que participaram da pesquisa confirmam a aplicabilidade em sala de aula dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada, conforme ilustra a figura abaixo e a reprodução de suas respostas:

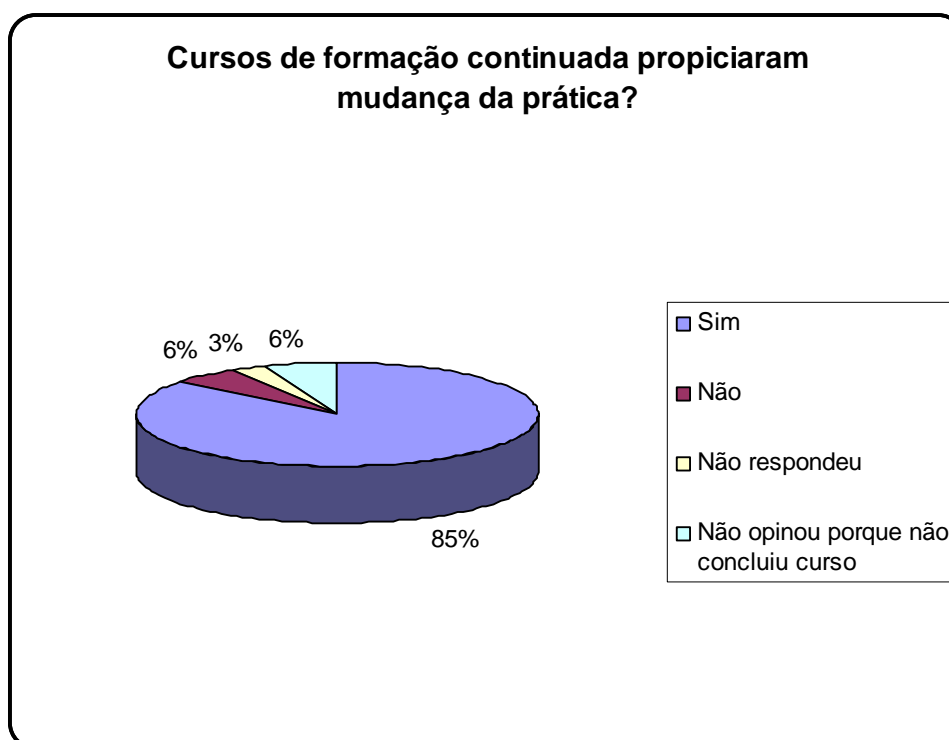


FIGURA 27 - Cursos de formação continuada propiciaram mudança na prática?

Fonte: A Autora.

P-3: “Sim, me atualizaram. Obtive textos, materiais diversificados que me ajudaram nas atividades em sala de aula.”

P-6: “Sim. A troca de experiências proporcionou um grande enriquecimento da prática com novas alternativas de trabalho e metodologia. Realizei projetos de história em quadrinhos, que foram digitalizadas e impressas para a escola; criação de um blog com participação de alunos; projeto com músicas utilizando pesquisas na internet.”

- P-8: *“Sim. Existem atividades nos cadernos bimestrais que trabalhamos desde 2008 que nos causa dúvida e com as videoaulas da Rede e a participação no fórum foram sanadas”.*
- P-11: *“O curso Interaction Teachers contribuiu no sentido da atualização, pronúncia. Já o curso a Rede aprende com a Rede contribuiu mais no dia-a-dia da sala de aula pelo maior contato e troca de experiência com outros professores, houve uma troca de ideias de como adaptar o conteúdo para a prática . Utilizei muito as estratégias de leitura aprendidas no curso em sala de aula.”*
- P-12: *“A maioria dos cursos que eu participei, percebi que aumentou a minha auto-estima; mais confiança nos meus trabalhos, experiência no dia-a-dia, enfim, os alunos percebem através das aulas, pois ficam inovadas.”*
- P-17: *“Os cursos de formação continuada contribuíram muito para melhorar minha prática. Ampliaram meus conhecimentos do idioma, aprendi estratégias de ensino, me deram maior segurança para desenvolver as situações de aprendizagem e a lidar com os imprevistos durante as aulas.”*
- P-22: *“ Com certeza, pois sinto-me preparada para ministrar as aulas de inglês, mediante a quantidade e qualidade de sugestões e propostas apresentadas.*
- P 33: *Sim, eu aprendi muito mais do que sabia, inclusive novos métodos de ensino, como trabalhar com vídeo, músicas etc, usando o computador (sala de informática).*
- P 35: *Como os cursos de formação continuada ampliou o conhecimento do professor, conseqüentemente a comunicação com o aluno se deu de forma mais agradável melhorando sua prática. Ex: situações de aprendizagem apresentadas nas vídeo aulas serviram para aumentar a interação aluno-professor.*

Segundo Imbérnon (2006, p. 48), “A troca de experiência entre os iguais torna possível a atualização em todos os campos da intervenção educativa e aumenta a comunicação entre os docentes”.

De acordo com Ur (2002), os professores são profissionais quando comprometem-se a alcançar cada vez melhores padrões de atuação a fim de promover aprendizagem e assumem a responsabilidade inerente a esse papel, e aprendem, não apenas ensinam. Esse aprendizado se dá continuamente tanto sobre o objeto de estudo, sobre o ensino (que no nosso caso é a língua inglesa) e também outros temas de interesse social e pessoal.

Na última questão livre para os docentes registrarem seus comentários, críticas, sugestões, encontramos depoimentos tais como:

P-7: “Um curso ideal: que o aluno também participasse, com mediação do professor: pela internet ou software específico na sala de informática devidamente equipada inclusive com monitor/professor. Uma proposta que envolvesse diretamente o aluno.”

P 32: “Cursos de conversação”

P-17: “Pela primeira vez os professores de inglês da Rede Pública tiveram a atenção da SEE que nos proporcionou a oportunidade de fazermos cursos de formação continuada. Os cursos de capacitação continuada deveriam ser prioridade para a Secretaria da educação, independente da mudança de Governo.”

P-22: “Gostaria de participar de outros cursos, pois quanto mais trocamos informações e experiências, a qualidade do trabalho avança, sente-se segurança e o ato de ensinar torna-se gratificante. Gostaria de agradecer pelos Cursos oferecidos na área de Inglês, pois essa sempre foi nossa reivindicação.”

P-25: “Os cursos foram bons, pena que nunca tem continuação. Os projetos são iniciados feito rapidamente e no outro ano não tem mais.”

P 33: “Acho que deveria ter uma continuação dos cursos Interaction Students e Teachers porque é sempre interessante estarmos estudando e este curso é muito bom.”

P-5: “Gostaria de sugerir que os cursos de formação continuada pudessem ser frequentados mesmo quando o professor não estivesse com aulas de inglês. Isto porque muitas vezes estamos apenas com aulas de português e portanto, ficamos impedidos de participar de capacitações oferecidas em inglês.”

Observamos nesses registros que docentes anseiam por programas de formação continuada que contemplem a competência oral da língua; a necessidade de trabalhos práticos em sala de aula durante os cursos com utilização de tecnologias, como aconteceu no *Interaction Students*; a não interrupção dos cursos, como o *Interaction Teachers* e a reivindicação apresentada por P-5, referente a seleção de professores para inscrição nos cursos. Atualmente, de acordo com a legislação vigente, o professor, para inscrever-se num curso de educação continuada em LEM/Inglês, deve ter aulas de inglês atribuídas no ano letivo. Mas professores efetivos em língua portuguesa ou OFAs, nem sempre conseguem aulas de inglês.

De modo geral, os professores de inglês sentiram-se valorizados pelas oportunidades de estudos que tiveram, pela atenção dada pela SEESP à LEM.

4.4 Prática Docente

De acordo com respostas dos docentes, registramos suas percepções a respeito de suas práticas de ensino de língua inglesa, subdivididas em questões que abordavam como alunos aprendem inglês nas aulas que os professores pesquisados ministram na rede pública estadual, quais as satisfações e frustrações discentes em relação ao ensino-aprendizagem de LI na percepção de seus mestres, qual motivação para tornarem-se professores de inglês, suas satisfações e frustrações enquanto alunos e impacto da formação inicial (graduação) na sua prática docente.

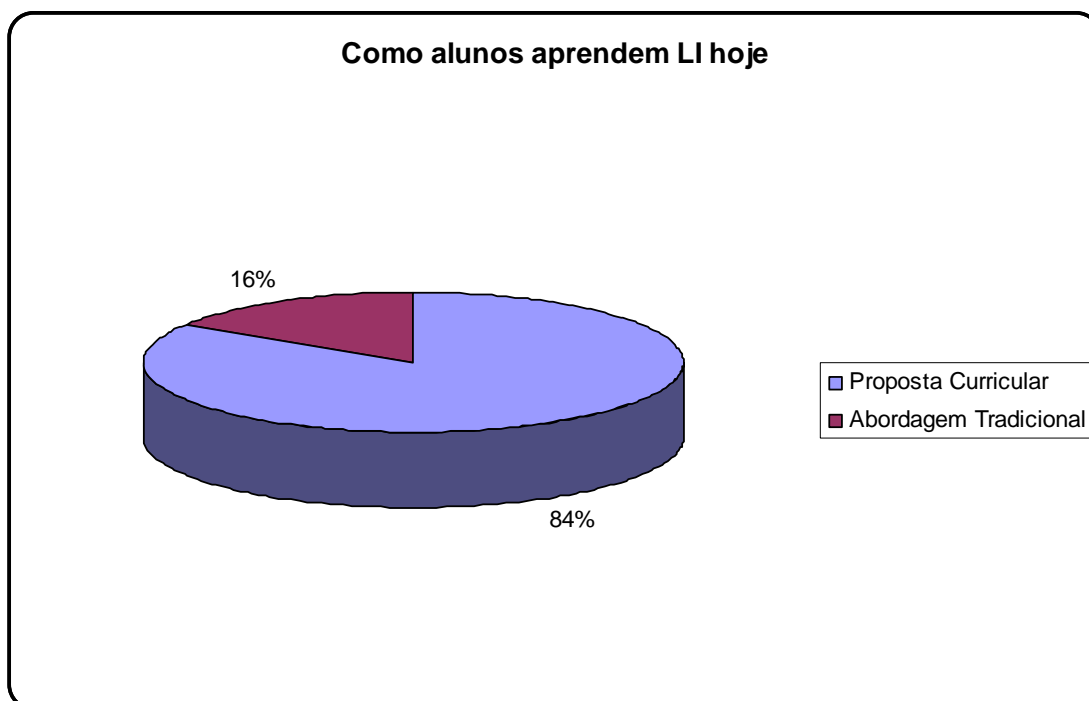


FIGURA 28 - Como alunos aprendem LI hoje
Fonte: A Autora.

É interessante observar que os docentes, na sua grande maioria, 84% mencionaram a utilização da Proposta Curricular no ensino de LEM. Isso demonstra que estão satisfeitos com o material desenvolvido pela SEESP, a partir do ano de 2008:

P-9: “Através da proposta curricular, textos, músicas, filmes, games, etc...”

P-10: “Seguindo a proposta do governo, com filmes, músicas e pesquisas.

P-11: “Hoje, com a nova proposta, percebe-se que há ensino da gramática, mas esta é aplicada, inserida em textos, para que os alunos tenham contato com a leitura e escrita.”

P-14: “ De acordo com a nova proposta pedagógica.”

P-16: “ Através de música e utilizando a proposta.”

P-19: “ Na verdade o que os alunos gostam é de música, filmes, internet. A proposta do governo está propiciando isso, pois podemos trabalhar com recursos como vídeo, DVD, computador, retroprojektor, datashow, televisão.”

P 31: “Com a nova proposta curricular”

P 35: “aprendem através do conteúdo existente no caderno do aluno e do complemento passado pelo professor.”

Observamos que a Abordagem Tradicional, presente na formação dos docentes pesquisados, conforme dados já apresentados anteriormente, ainda é empregada de forma marcante, na prática de sala de aula de alguns deles.

P-25: “ Os alunos ainda têm que ter aula na maioria das vezes do modo tradicional.”

P-28: “a partir de traduções”

P- 33: Eles aprendem tradução e gramática”

4.4.1 Satisfação discente no ensino aprendizagem de LI (O que os alunos apreciam no ensino de LI hoje)

Os recursos utilizados para o ensino-aprendizagem de LI, de que os alunos mais gostam, de acordo com seus professores, são: músicas, jogos e filmes (aparecem em 82% das respostas) e computador, com 18% das preferências discentes.

Podemos notar que são todos recursos que utilizam tecnologias como TV, DVD, aparelho de som, computador. Portanto, podemos concluir que há presença da tecnologia em 100% das respostas. Apesar da palavra computador aparecer menos citada, as músicas, jogos e filmes também podem ser trabalhados com seu auxílio, com utilização da internet, por exemplo.

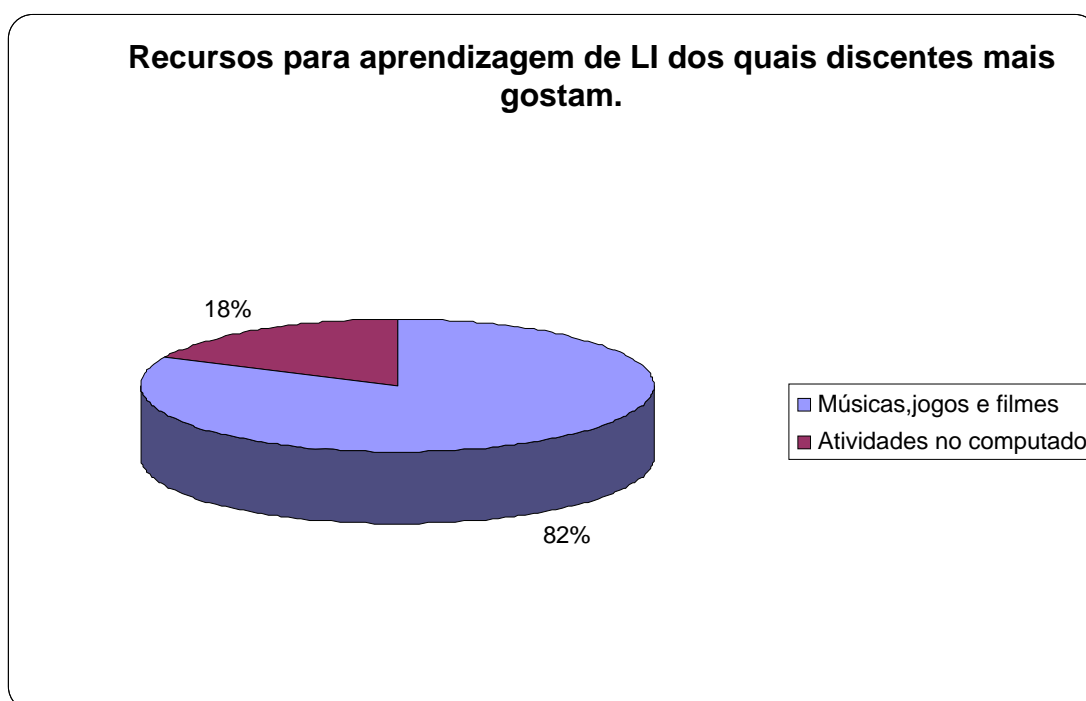


FIGURA 29 - Recursos para aprendizagem de LI dos quais discentes mais gostam

Fonte: A Autora.

P-9: “Filmes, músicas, games.”

P-16: “Música e computador”.

P-19: “ Na verdade o que os alunos gostam é de música, filmes, internet. A proposta do governo está propiciando isso, pois podemos trabalhar com recursos como vídeo, DVD, computador, retroprojetor, datashow, televisão.”

P-22: “ Eles gostam de músicas, filmes, clipes, enfim, atividades práticas e em grupos.”

P-25 “ De música, dança, filme, trabalho em grupo”.

Observamos que os professores P-22 e P-25 mencionaram que seus alunos apreciam trabalhar em grupos. De acordo com Casal (2010), o trabalho em grupo aumenta as oportunidades de prática da língua estrangeira, promove uma atmosfera positiva de aprendizagem e é fonte de motivação para os estudantes.

A música desperta o interesse e motiva os alunos a aprenderem LEM.

Em sua dissertação de mestrado, Liberato (2003, p. 37) faz as seguintes considerações sobre a utilização de músicas para o ensino-aprendizagem de LEM:

[...] o uso dessa ferramenta faz com que a aula fique mais participativa, animada e agradável para o aluno. Em outras palavras, a música é um mediador que proporciona resultados satisfatórios por envolver o aluno no processo de aprendizagem.

Ainda em Liberato, tomamos a contribuição de Johnson (apud LIBERATO, 2003, p. 40): “*Music is a productive medium through which basic writers are able to enlarge their uses of language and rebuild the world around them*”, ou seja, “Música é um meio produtivo por intermédio do qual escritores em nível básico são capazes de ampliar seu uso da língua e reconstruir o mundo ao seu redor”. (tradução nossa).

4.4.2 Insatisfação discente no ensino-aprendizagem de LI

De acordo com os registros dos professores que participaram de nossa pesquisa, a ausência da oralidade, conversação em inglês é reclamação de 53% dos discentes. Também reclamam de professores não devidamente capacitados (23%). Segundo Paiva (2005, p. 3), todas as competências são importantes, no entanto,

Sem competência lingüístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e essa mesma competência que os alunos esperam atingir.

Esta consideração da autora citada também está contida nos PCNEM (BRASIL, 1999, p. 118). Almeida Filho (2009), em seu quadro diagnóstico das condições de ensino de LE na escola paulista, considera os professores frequentemente despreparados ou mal formados e que a solução para a mudança do quadro seria “a formação dos professores de línguas voltada para a busca de alternativas ao ensino da gramática nela mesma e de maior fluência do professor na própria língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 70). Salienta que a formação dos professores de línguas “segue inadequada”, pois os pressupostos comunicativos exigem um domínio maior do uso da língua do que o exigido por métodos de base gramatical (2009, p. 86).

Sandei (2005, p. 19) ressalta também que há lacunas na formação do professor de LI, na sua vivência na educação básica e na graduação em Letras: “[...] A sua formação básica e a universitária deixam muitas lacunas quanto ao domínio da língua que ensina, levando-o muitas vezes a priorizar o conhecimento gramatical e lexical de fácil acesso e preparação solitária”.

Podemos verificar isso na fala deste professor, que a princípio imaginava ser o conhecimento gramatical da língua, o único requisito necessário para lecionar. Mas, o docente refletindo sobre sua prática, procurou formação continuada para desenvolver a competência oral:

P 02: “Tive uma boa formação gramatical, mas com o tempo dando aula, percebi que só gramática não era o suficiente. Precisei fazer um curso de conversação, unindo o útil ao agradável para melhorar meu desempenho em sala.”

Encontramos a dificuldade na oralidade explícita na fala de um dos entrevistados:

P 33: “ É não conseguir ensinar falar inglês, isso porque eu também não falo.”

Os discentes reclamam também do ensino tradicional que ainda recebem (8%), ausência de projetos (8%) e do número reduzido de computadores

(8%), que dificulta a execução de atividades através dessa tecnologia. Talvez por essa razão, no item anterior, o computador apareceu menos citado do que outras tecnologias.

Todos esses dados obtidos corroboram com dados do quadro diagnóstico das condições de ensino de LE na escola paulista, organizado por Almeida Filho (2009, p. 70), a partir da investigação concluída em 2000. O autor ressalta que os problemas nos ambientes de ensino paulistas são: o ensino desvinculado da realidade do alunado, ensino fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes, ambientes de sala de aula pobres com poucos materiais e pouco aproveitamento dos existentes.

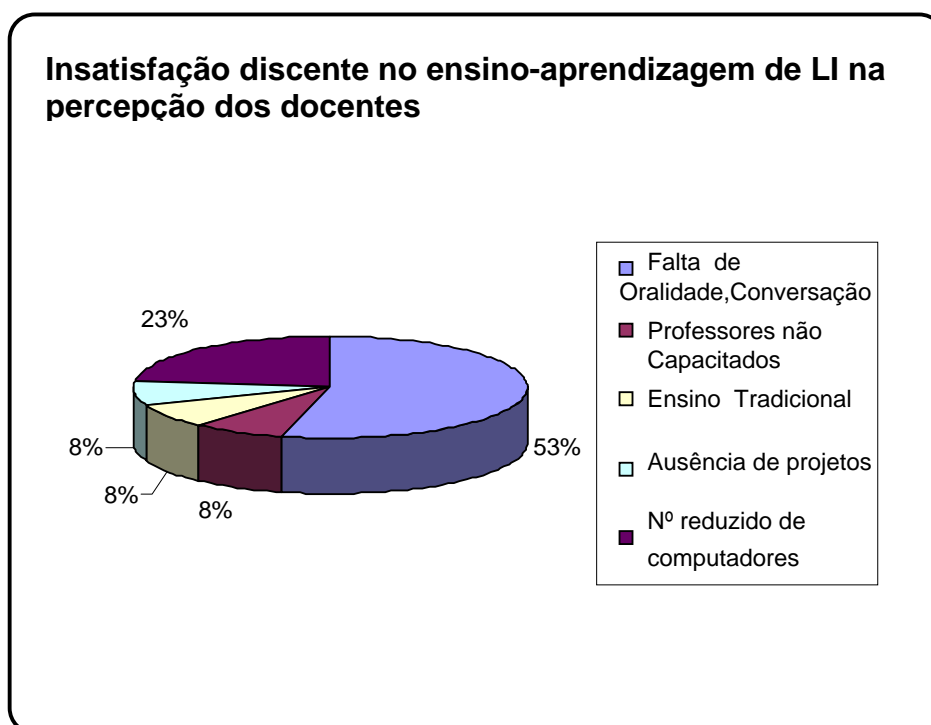


FIGURA 30 - Insatisfação discente no ensino-aprendizagem de LI na percepção dos docentes

Fonte: A Autora.

As falas transcritas abaixo comprovam as insatisfações dos alunos referentes ao ensino-aprendizagem de inglês, de acordo com as respostas concedidas por seus mestres da disciplina:

P-10: “Reclamam que estudam inglês durante anos e não aprendem a conversar.”

P-11: “Os alunos reclamam muito da falta de conversação em sala de aula.”

P-20: “A ausência da oralidade.”

P 32: “A grande frustração deles é não conseguir a comunicação em língua estrangeira. A comunicação oral.”

P-6: “A falta de conversação e projetos como alguns já tinham participado.”

P-7: “Que os professores de inglês, muitas vezes não são capacitados, que as aulas são monótonas, só tradução...”

P-21: “Não temos o tempo suficiente para trabalhar a conversação com o aluno devido a quantidade de aulas semanais.”

4.4.3 Interesse pela carreira docente

Ao serem questionados sobre o interesse pela carreira docente, qual sua principal motivação para ser professor de LI, encontramos, na maioria das respostas (57%), o “gosto, interesse pessoal pela língua inglesa” e paixão pela profissão (35%), como principais elementos motivadores da busca pela profissão conforme figura a seguir:

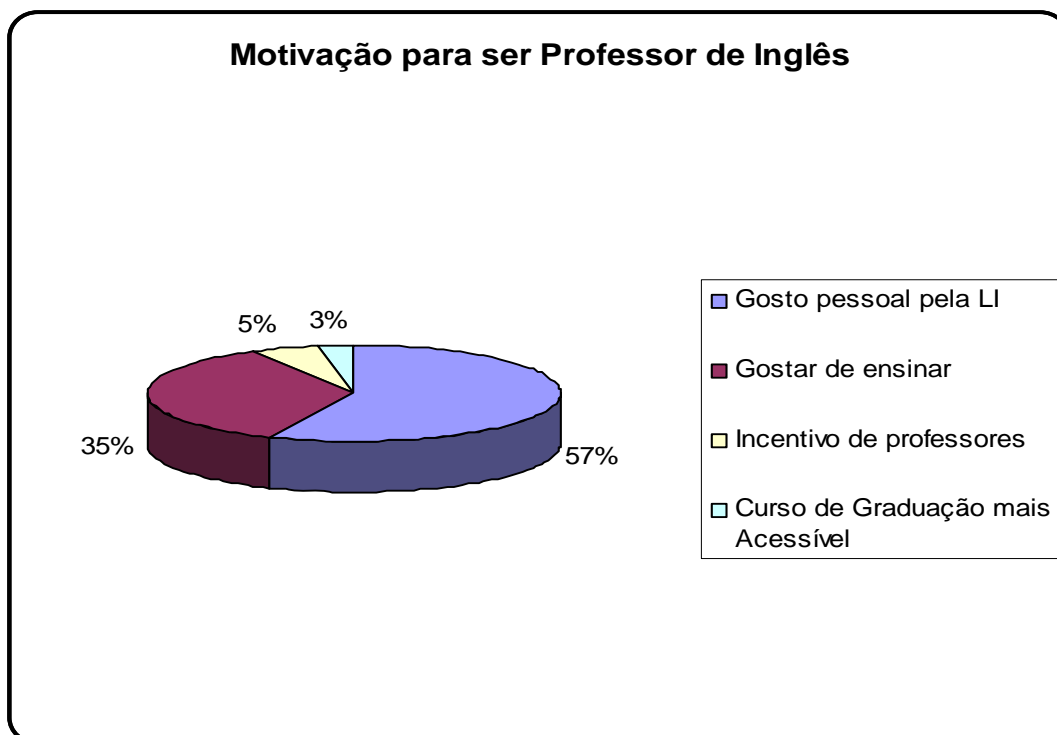


FIGURA 31 - Motivação para ser professor de inglês

Fonte: Questionário respondido pelos docentes. Dados trabalhados pela autora.

Segundo Bzuneck (2001), a primeira ideia sobre motivação, que pode ser aplicada a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela origem etimológica da palavra, derivada do verbo latino *movere* e do substantivo latino *motivum*, cujo termo aproximado no português é motivo. Assim, motivação ou motivo é tudo que move uma pessoa ou que a põe em ação. Atualmente há várias conotações, sobretudo em função de metas pessoais que cognitivamente exprimem a razão ou o porquê das escolhas.

Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. Esse investimento pessoal recairá sobre a atividade escolhida e será mantido enquanto fatores motivacionais estiverem atuando. (BZUNECK, 2001, p. 10).

Percebemos, de acordo com a figura 21, a paixão pela língua inglesa e pelo ato de ensinar, como principais elementos motivadores na escolha da profissão desses docentes.

Reproduzimos, também, algumas falas de professores comprovando a paixão pela língua e/ou profissão:

P-1: “Em princípio, porque amo aquilo que faço e o processo de ensino-aprendizagem em LE me fascina.”

P-2: “[...] Sou apaixonado pelo inglês[...].”

P-3: “o gosto pelas Letras, especialmente a estrangeira.”

P-11: “Por sempre ter interesse e gostar da língua Inglesa.”

P-21: “Sempre gostei de Inglês, sempre tive afinidade com essa matéria[...].”

P-19: “Sempre me interessei pela disciplina e tenho paixão pela minha profissão.”

Um professor mencionou que era o curso mais acessível para ele financeiramente, mas gosta de estudar a área que escolheu:

P-14: “Eu gosto de estudar línguas e literatura, mas isso não foi o principal motivo; o curso de letras na época, era o mais acessível financeiramente para mim.”

Observamos, que a motivação desse professor foi extrínseca, primeiramente, ou seja, foi definida por algo externo ao seu interesse pessoal, no caso, a questão financeira, o custo do curso. Os demais professores demonstraram motivação intrínseca, que, de acordo com Guimarães (2001), é a escolha da atividade por ser geradora de satisfação, sendo inata e natural dos seres humanos, envolvendo interesse individual.

Alguns foram motivados pelos seus professores de inglês do ensino fundamental e médio.

P-10: “Fui motivada pela minha professora na 5ª série.”

4.4.4 Vivências do professor de LI enquanto aluno

“[...] a formação do professor começa muito antes de seu ingresso em um curso de graduação em educação.[...] a formação do professor é um processo que inicia-se a partir do momento em que ele começa sua escolarização.”

(GÉGLIO, 2006, p. 78)

De acordo com Géglio (2006, p. 78), o professor sofre influências de formações anteriores à inicial, e, conseqüentemente, à continuada, que influenciam em seu trabalho em sala de aula e na aquisição de novos conhecimentos em um processo de formação continuada. A seleção de conteúdos de ensino, adoção de metodologias ou até, posturas com seus alunos, devem-se “[...] às experiências e formações que tiveram no passado, na condição de alunos [...]” (GÉGLIO, 2006, p. 78). Os professores recorrem a experiências vivenciadas como alunos, imitando ou recusando posturas de seus antigos professores. Segundo Nóvoa (1992, p. 14):

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Concordando com Géglio (2006) e Nóvoa (2001) que a formação do profissional da educação começa antes da graduação, e após traçar perfil dos docentes de LEM da DERO de Ourinhos, iniciamos a pesquisa com questões sobre a formação em LEM que receberam na educação básica (ensino fundamental e médio).

Analisando os dados, constatamos que a grande maioria (84%) dos docentes recebeu um ensino de LEM tradicional, baseado, principalmente, na Abordagem Gramática-tradução ou Abordagem Tradicional, já descrita anteriormente, retomada brevemente agora para melhor compreensão dos dados aqui obtidos.

Nesse tipo de Abordagem a ênfase é dada ao ensino de gramática de forma dedutiva, através de explicações de regras gramaticais, sem nenhuma preocupação com habilidade oral e o professor é detentor do saber (NEVES apud PAIVA, 1996, p. 70).

O ensino de gramática de forma dedutiva parte sempre da regra para os exemplos. O foco deste tipo de abordagem de ensino é dominar a gramática normativa, através de memorização de regras e a tradução literal de textos.

As falas dos docentes comprovam nitidamente a presença deste tipo de abordagem no processo de ensino-aprendizagem de LEM na educação básica que tiveram:

P-1: “A aprendizagem era reducionista, imposta com base apenas em alguns aspectos gramaticais sem sentido, ou seja, descontextualizados.”

P-3: “O ensino de inglês focava a gramática, a tradução e a aprendizagem de verbos irregulares, ou seja, normativo.”

P-4: “O ensino era baseado no ensino da gramática seguido de exercícios.”

P-15: “De forma tradicional, muita tradução

P-20: “A gramática era o foco principal”.

P34: “Aprendia somente gramática com frases soltas e desconectadas.”

P-13: “Era desinteressante, pois o conteúdo ficava estagnado principalmente em verbo to be, algumas preposições, adjetivos. Exercícios muito simples que não motivavam meu interesse/curiosidade.”

Retomando o que descrevemos anteriormente a respeito das diferentes abordagens de ensino de línguas, de acordo com Leffa (1988) e Schutz (2007a), a Abordagem Gramática-tradução ou Tradicional é a que historicamente é a mais antiga e com mais tempo de utilização, sendo empregada por muitos professores até hoje, com inúmeros exercícios de tradução com uso de dicionários, num trabalho de tradução literal, sem preocupação com desenvolvimento da habilidade oral da língua. Observando relatos do professores participantes de nossa pesquisa, já registrados no item 4.2, encontramos as evidências da utilização desta abordagem:

P-25: “ Os alunos ainda têm que ter aula na maioria das vezes do modo tradicional”

P-28: “A partir de traduções”.

P-30: “ A partir de textos, uso de dicionários ,etc”

P33: “ Eles aprendem tradução e gramática.”

A questão proposta em nosso instrumento de pesquisa, questionário (Apêndice B, p. 155) que gerou as respostas acima, foi: “Como seus alunos aprendem inglês hoje?”

É interessante ressaltar comentários sobre a postura dos professores que ministraram aulas de LI aos docentes pesquisados, salientadas em suas respostas:

P-18: “Minha professora era muito tradicional (acho que era por isso que eu não gostava)”

P-21: “Tudo era muito técnico e a professora não conversava, nem trabalhava diálogo em Inglês.”

P-25: “Apenas copiava da lousa e respondia. A professora era do método tradicional.”

P-26: “na época os professores eram mais severos; o aprendizado era mais objetivo e árduo.”

P-33: Meu professor de inglês era o Padre Felipe ele era muito bravo, dava textos para traduzir, gramática[...].

De acordo com Freire (1996, p. 73), “o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes [...], nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”. Percebemos as marcas deixadas nas lembranças escolares de nossos pesquisados.

Encontramos em Pimenta (2009, p. 20) a seguinte consideração:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a vida escolar. Experiência que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas [...]

Almeida Filho (2002, p. 58) cita o professor de Lingüística-Aplicada, David Wilkins em sua obra *Notional Syllabuses* (1976), demonstrando que apesar de aparentes mudanças nos métodos de ensino de LEM no decorrer do século XX, houve uma resistente centralidade da estrutura gramatical. Wilkins salienta a importância da gramática, mas ressalta que é insuficiente para o ensino de línguas eficiente.

Almeida Filho (2009, p. 70) ainda destaca que problemas relativos ao ensino de língua estrangeira nas escolas paulistas são:

- ensino desvinculado da realidade do aluno;
- ensino fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes;

Na questão sobre do que gostavam no modo como era ensinado, doze professores disseram que não apreciavam porque o ensino era tradicional, reduzido a gramática:

P-13: “Posso dizer que na escola pública não gostava da metodologia, como já disse era desestimulante[...]”.

P-21: “Não gostava, era só gramática e teoria.”

P-27: “Eu não gostava, o método era tradicional, só gramática, nenhuma prática com textos ou diálogos.”

P-34: “ Não apreciava muito.”

Quatro professores gostavam de aprender inglês por causa dos professores que tiveram:

P-2: “ Do jeito que éramos tratados pela professora. Sempre atenciosa e cuidadosa no ensino, presente à nossa carteira em nossas necessidades.”

P-6: Em especial de uma professora que utilizava desenhos e músicas. Era estimulado nosso gosto através de conversas e ilustrações.”

P-7: “[...] uma professora trabalhava usando muitas figuras, cartazes, jogos, a gente aprendia brincando.”

P-10: “Da didática da professora, isto é, o modo que ela transmitia a matéria.”

Sobre suas frustrações enquanto alunos de LI do ensino básico, 21% não mencionaram nenhuma, a maioria (50%) mencionou grande frustração por não terem a habilidade oral da língua desenvolvida, pois a abordagem de ensino não era direcionada para isso e alguns sentiram o despreparo de seus professores nesta habilidade.

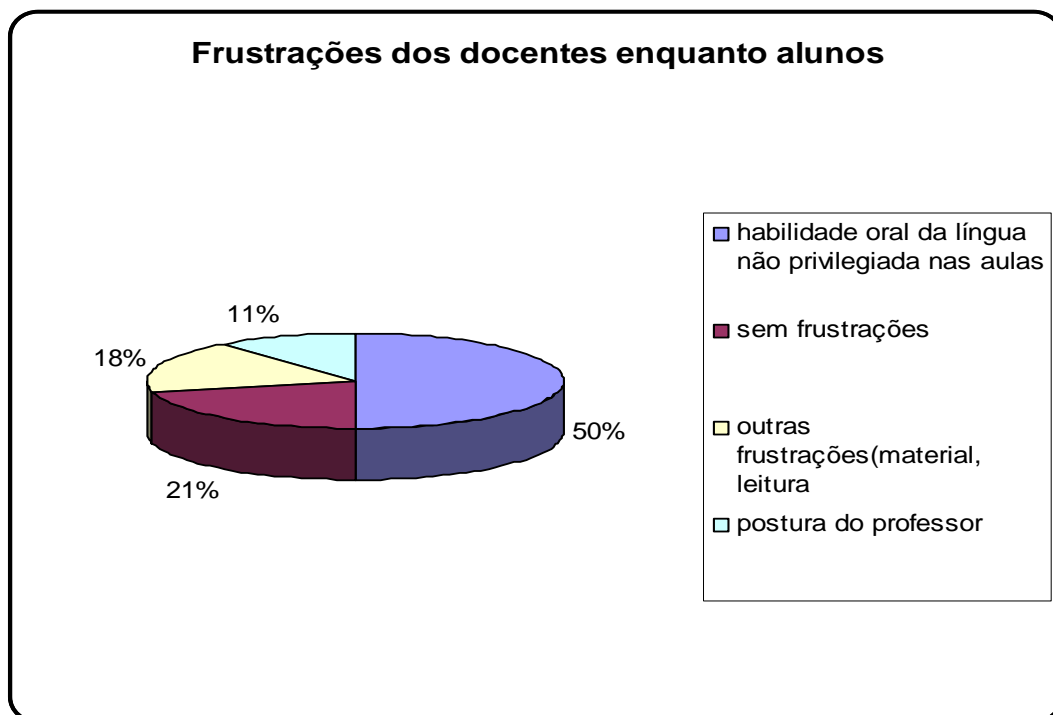


FIGURA 32 - Frustrações dos docentes enquanto alunos

Fonte: A Autora.

P-2: “o fato de em nenhum momento de minha formação termos aulas valorizando a fala, a comunicação. Sempre a gramática.”

P-11: “A falta de conversação, diálogo em inglês. Só era trabalhada a parte escrita, faltando a parte oral.”

P-27: “ Não aprender a falar”

P-1: “ docentes que não se expressavam na língua, ou seja, falta de domínio “fluência em LE”,

P-12: “Nessa época, o professor era o dono do saber, no entanto, hoje há uma troca de saberes, experiências e o mais importante o diálogo e interação aluno e professor.”

P-21: “ A professora era muito rígida e não tinha espaço para dialogar. Tudo era teoria e para a prova tinha que decorar a teoria que ela dava.”

Encontramos também em Paiva (2005, p. 5-6), relatos da decepção dos professores por não terem desenvolvido a habilidade oral em seus estudos no ensino básico. A transcrição desses relatos também é encontrada no documento oficial, Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Narrativa 1: “[...] estava superatenciosa para aprender algo em inglês e aprendi: aprendi gramática, tradução [...] mas o que mais me interessava não foi bem trabalhado: a conversação (pronúncia, entonação) e trabalho com textos. Foi assim até o 3º ano do magistério”.

Narrativa 2: “A aprendizagem deixou a desejar. Antes de começar a ter aulas de inglês, eu acreditava que se aprendia a falar inglês no ensino regular, mas com o passar dos anos, percebi que isso não acontecia. Hoje sei que a culpa não era dos professores, pois eles também não tinham muito a oferecer”. (BRASIL, 2006, p. 119).

Zagury (2007, p. 63-64), em sua obra “Professor Refém”, diz que o professor é “refém”, entre outras variáveis, da formação deficiente que ele próprio recebeu.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Freire (1991, p. 32)

Após leituras de diversos estudiosos sobre o tema “Formação Continuada de Professores”, principalmente Imbernón (2010), percebemos que estudos e projetos de formação continuada de professores iniciaram-se na década de 1970, com predomínio de um modelo individual de formação, cada um buscava sua própria formação continuada. Na década de 1980, começam programas de formação continuada nas modalidades de treinamento, predominantemente técnicos, como receitas de procedimentos a serem seguidos. Já na década de 1990, seminários, oficinas predominam como ações de formação continuada. A partir de 2000, novas redes de formação continuada (presenciais e virtuais) são instituídas. Contexto este, onde os cursos de formação continuada de nossa pesquisa estão inseridos.

Os dados, coletados e analisados neste trabalho, permitiram observar que os professores de inglês que participaram dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, por meio de tecnologias, no período de 2005 a 2008, demonstraram satisfação com as oportunidades de formação continuada na área de LEM, visto que na trajetória histórica de ensino de LEMs no Brasil, brevemente descrita anteriormente neste trabalho, não foi dada a merecida importância à disciplina e portanto a formação continuada específica para profissionais desta área.

No percurso de nossa pesquisa, obtivemos resultados significativos, constatando que os programas de formação continuada são de suma importância para os educadores de todas as áreas do conhecimento, especialmente para os docentes de LEM. A busca pela formação permanente é conquistada pela maturidade, tomada de consciência do professor (HYPOLLITO, 1999), sobre a reflexão crítica de sua atuação docente e de vida. Repensando a prática de hoje e de ontem, formando-se continuamente, poderão mudar suas práticas presentes e

futuras (FREIRE, 1996). O processo cíclico “Ação-Reflexão-Ação”, proposto por Schön (apud PIMENTA, 2002), possibilita a mudança, a melhoria da atuação docente. Cró (1998, p. 130) afirma que os conhecimentos adquiridos na formação continuada do professor devem visar mudança das suas práticas educativas, “pela reflexão na acção, a partir da acção e depois da acção”.

Consideramos, também, que a formação continuada deve ser vista como um processo de dentro para fora e não de fora para dentro. A reflexão do professor sobre sua ação docente, o desejo, a inquietação que surge dentro de si, da necessidade da busca, refletem positivamente neste processo.

Concordamos com Pimenta (2009, p. 29) quando diz que o professor é “um intelectual em processo contínuo de formação”. Sua formação deve ser pensada como um *continuum* da formação inicial e contínua, também. Pois ao iniciar um novo curso de formação continuada, o profissional já acumula saberes de formações anteriores, não começa do zero. A autora entende também que a formação é, na verdade, autoformação, pois “os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2009, p. 29). Nesse confronto há troca coletiva de experiências e práticas, num processo constante de reflexão na ação, sobre a ação (prática) e sobre a reflexão na ação.

Seria interessante que os professores também pudessem participar da elaboração dos cursos de formação continuada. Antes da elaboração dos mesmos, fossem consultados sobre suas dificuldades, inquietações, necessidades. No caso específico de nossa pesquisa, analisando os desabafos dos docentes de LEM/Inglês da escola pública, percebemos a necessidade de formação continuada focada na habilidade linguística da oralidade, habilidade esta não contemplada nos cursos de formação inicial que nossos pesquisados frequentaram.

Na nossa atuação profissional, a pesquisa realizada enriquecerá nosso trabalho como PCOP LEM/Inglês, como formadora de professores de inglês da Diretoria de Ensino de Ourinhos; contribuirá para a elaboração de próximos encontros de formação, orientações técnicas, que ministraremos e, também, para encaminhamento de sugestões à SEE para elaboração de cursos futuros de formação continuada, levando-se em consideração os aspectos positivos, negativos e sugestões dos docentes participantes da pesquisa.

Consideramos, portanto, que os professores devem ser também sujeitos da sua proposta de formação e não apenas objeto dela, concordando com Imbernón (2010), reflexão que nos remete a Freire (1996), já mencionado neste trabalho “Sujeitos de sua história e não apenas objeto”, ou seja, sujeitos de sua formação continuada também, protagonistas na mudança das crenças e práticas de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-FILHO, J. C. (Org.). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA-FILHO, J. C. **Linguística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. 3. ed. Campinas: Pontes; ArteLíngua, 2009.
- ALMEIDA-FILHO, J. C. P. de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, A. B. Formação Continuada dos Profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 29-36, 1995. Disponível em: <<http://http://cedes-gw.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jan. 2010.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BESSE, J. M.; BOISSIÈRE, A. **Précis de philosophie**. Paris: Nathan, 1998.
- BESSE, J. M.; BOISSIÈRE, A. **A Hermenêutica**: Précis de philosophie. Disponível em: <<http://www.terravista.pt/ancora/2254/hermneut.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2003.
- BETTEGA, M. H. S. **A Educação continuada na Era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BZUNECK, J. A. A Motivação do Aluno: Aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-36.
- BRAGA, R. Aula de Inglês. In: SANTOS, J. F. dos. **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 63-65.
- BRASIL. **Lei 11.161**. 5 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/web/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=71>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo traça perfil dos professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_08.htm>. Acesso em: 12 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN + Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio-Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006. v. 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e Cultura Digital. **Revista Pátio**, Porto Alegre, Ano XI, n. 44, p. 08-11, 2008.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFScar, 1996. p. 139-152.

CASAL, S. **Cooperative learning in CLIL Contexts: ways to improve student's competences in the foreign languages classroom**. Disponível em: <http://www.iaie.org/download/turin_paper_casal.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2010.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 222, p. 40-44, 2009.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CESTARO, S. A. M. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>>. Acesso em: 06 de fev. 2008.

COMBA, J. **Programa de Latim**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1995.

COVINO, L. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua inglesa**: Sintonia entre teoria e prática? 2006. 164f. Dissertação (Mestrado Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=98>. Acesso em: 01 ago. 2009.

CRO, M. L. **Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores**: estratégias de intervenção. Porto: Porto Editora, 1998.

DAMIANOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da História. **Revista Soletras**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 20-31, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/12/02.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; 2000.

DEMO, P. **Formação Permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUARTE, V. C. Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 37-54.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E. A.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Orgs.). **O novo milênio**: interfaces linguísticas e literárias. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p. 47-56.

EGITO, N. B. do. **A formação continuada de professores de inglês da rede municipal de Maceió**: trajetória e resultado. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ufal.br/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=423>>. Acesso em: 26 set. 2009.

FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e Prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **O Professor de língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

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

FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, v. 12, p. 25-34, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2008.

GALINDO, J. C.; INFORSATO, E. D. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Interacções**, Santarém, n. 9, p. 80-96, 2008. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interccoes>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

GEGLIO, P. C. **Questões da Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca e extrínseca e o uso de recompensas na sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.p. 37-57.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da Língua Inglesa**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2002.

HOUAISS, A.; UILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. online. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=no%E7%E3o&styp=k&x=15&y=11>> Acesso em: 10 mar. 2010.

HYPOLITO, D. Formação continuada: análise de termos. **Integração: Ensino-Pesquisa-Extensão**. São Paulo, v. 6, n. 21, p. 101-103, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=51389&type=P>>. Acesso em: 24 nov. 2009.

HYPOLITO, D. Repensando a Educação Continuada. **Integração: Ensino-Extensão**, São Paulo, v. 5, n. 16, p. 56-59, 1999. Disponível em: <[http://br.geocities.com.dineia.hypollo/arquivos/artigos/repensando a formação continuada.pdf](http://br.geocities.com.dineia.hypollo/arquivos/artigos/repensando_a_formacao_continuada.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

LANZETTI, R. **O futuro das línguas inglesas**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno08-14.html>>. Acesso em: 24 out. 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001. v. 1. p. 333-355. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 26 set. 2009.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBERATO, W. A. **Nas Ondas do rádio**: Uma investigação sobre a aprendizagem incidental de inglês pelo rádio. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 25 jan. 2010.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1996.

MACHADO, N. J. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 16, p. 13-20, 1995.

MATTOS, M. G.; ROSSETTO JR., A. J.; BLECHER, S. **Teoria e prática da Metodologia da pesquisa em Educação**. São Paulo: Phorte, 2004.

MENDELSON, P. **Suplemento de Informática de L'Hebdo**, dez. 1997.

MERCADO, L. P. L. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999. Disponível em: <<http://twiki.im.ufba.br/bin/view/GEC/MercadoFormacao>>. Acesso em: 25 out. 2007.

MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p 13-15, 2001.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc>. Acesso em: 15 jul. 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. R. de. Ideologia e Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. In: PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes; Minas Gerais: UFMG, 1996.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OSTRONOFF, H. Professores on-line. **Revista Educação**, São Paulo, edição 135, jul. 2008. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12456>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

PACHECO, M. M.; AMORIM, S. S. **Percurso Histórico do Ensino de Inglês no Brasil – A abordagem comunicativa e o livro Didático do Yázigi**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xicnlf/10/percurso_historico.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **PROJETO AMFALE**: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes; Minas Gerais: UFMG, 1996.

PALACIOS, M. **Por Mares Doravante Navegados**: Panorama e Perspectivas da Presença Lusófona na Internet. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/_texto.php?html2=palacios-marcos-Mares-Doravante-Navegados.html>. Acesso em: 24 out. 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. et al. (Orgs.). **Pesquisa em Educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. **A Mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do magistério. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Grandes Pensadores**, São Paulo, n. 19, jul. 2008, Edição especial.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 149-159.

RODRIGUES, L. A. **Formação continuada de professores e inovações curriculares**: conflitos e rupturas. Disponível em: <<http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=768>>. Acesso em: 30 maio 2008.

ROJO, R. H. R.; LOPES, L. P. M. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2009.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A. **Entrevista na Pesquisa qualitativa**. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

ROZENFELD, C. C. F.; MARQUES, S. M. K. **Competências de Professores de língua estrangeira**. Disponível em: <<http://www.apario.com.br/index/boletim39/artigocompetenciasv.f.doc>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

SANDEI, M. L. R. **Prospecções sobre a abordagem/sentido de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira de ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

SANTOS, E. O. **Educação online: Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=299>. Acesso em: 19 jan. 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – inglês 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – inglês 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: SEE, 2009a. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: SE/CENP, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. **Interaction Students - O Circuit 1 - Webcom/Wazup?!**. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/keeplearning/Int_Students/circuit.aspx>. Acesso em: 26 jan. 2010a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. **Interaction Students - Projeto Piloto**. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/keeplearning/Int_Students/projeto_piloto.aspx>. Acesso em: 26 jan. 2010b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. **Interaction Teachers – Pesquisa – Resultados Obtidos**. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/keeplearning/Int_Teachers/resultados.aspx>. Acesso em: 26 jan. 2010c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. **Keep Learning**. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/keeplearning/entrada.aspx>>. Acesso em: 26 jan. 2010d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. **Interaction Teachers - Público atendido**. 2007. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/keeplearning/Int_Teachers/publico.aspx>. Acesso em: 26 jan. 2010e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE. **As razões do sucesso acadêmico de estudantes da educação básica**: um estudo de fatores associados ao desempenho dos alunos no SARESP 2008. São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução 83 de 05 de novembro de 2009. São Paulo: SEE, 2009c. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200911050083>>. Acesso 17 dez 2009.

SCHÜTZ, R. A Evolução do Aprendizado de Línguas ao longo de um Século. Online. 22 de fevereiro de 2007a. **English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

SCHÜTZ, R. Communicative Approach - Abordagem Comunicativa. Online. 2 de julho de 2007b. **English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

SHULMAN, L; GROSSMAN, P. L; WILSON, S. M. **Teachers of substance**: The subject matter knowledge for teaching. New York: Pergamon Press, 1989.

STÖRIG, H. J. **A Aventura das Línguas**: uma história dos idiomas no mundo. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

TRAMONTE, C. **Ensino de língua estrangeira e socialização do saber**: abrindo caminhos para a cidadania. Congresso Virtual 2002. Disponível em: <http://www.naya.or.ar/congresso20002/ponencias/cristiana_tramonte2htm>. Acesso em: 04 ago. 2008.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto**: escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UR, P. The English Teacher as Professional. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 388-392.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a Educação. Campinas: UNICAMP, 1995. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/pub.php?classe=separata>>. Acesso em: 25 out. 2007.

VIANNA, C. P. Sexo e gênero na docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 59-76.

WEBER, S. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papyrus, 1996.

WEISZFLOG, W. **MICHAELIS** - Moderno dicionário de língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGURY, T. **Professor Refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer final CEP e CCPq



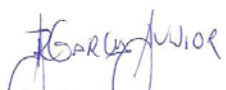
**Coordenadoria Central de Pesquisa
Comitê de Ética em Pesquisa
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA**


PARECER FINAL

Declaramos para os devidos fins que o Protocolo de Pesquisa intitulado “A formação continuada de professores de inglês por meio de tecnologias e a mudança na prática docente” e cadastrado no CEP sob o número 166/08 e na CCPq sob nº 093/09 tendo como pesquisador(a) responsável o(a) **Prof(a). Dr(a). Tereza de Jesus Ferreira Scheide** e os(as) acadêmicos(as) **Silmara Santade Masiero**, foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP, em reunião realizada em 11/02/2009.

Declaramos, ainda, que o Relatório Final do projeto deve ser entregue na secretaria da CCPq em 05/10/2009.

Presidente Prudente, 12 de fevereiro de 2009.


Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq


Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira
Coordenadora do CEP - UNOESTE

ANEXO B - Pauta de apresentação do curso Interaction Teachers.

**DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE OURINHOS
NÚCLEO REGIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – NRTE
PROGRAMA KEEP LEARNING**

ORIENTAÇÃO TÉCNICA DO CURSO INTERACTION TEACHERS

Local: Núcleo Regional de Tecnologia Educacional de Ourinhos - NRTE

Data: 28 de julho de 2006

Horário: 8:30 às 17:30

Objetivos

Orientar os professores de língua inglesa inscritos no curso Interaction Teachers sobre a navegação no site do curso, no CD Ellis e informar sobre a dinâmica do curso.

Conteúdos

- **Informações sobre a dinâmica do curso: duração, certificação, agendamento de testes de final de unidade.**
- **Instalação e desinstalação do software Ellis.**
- **Navegação no software Ellis.**
- **Navegação no site do curso Interaction Teachers.**

Público Alvo

- **Professores de língua inglesa inscritos no curso Interaction Teachers.**

ANEXO C - Pauta de apresentação do curso Interaction Students (Oficina experimental – primeiro encontro)

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE OURINHOS

NÚCLEO REGINAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – NRTE

PAUTA

OFICINA INTERACTION STUDENTS – PRIMEIRA ORIENTAÇÃO TÉCNICA

NRTE-OURINHOS - 29 de setembro de 2006 – 8:30 às 17:30 Horas

OBJETIVOS

- Conhecer o Programa Keep Learning.
- Conhecer o Projeto Interaction Students.
- Conhecer a proposta metodológica que fundamenta o projeto.
- Conhecer as principais ferramentas usadas para aplicação do projeto;
- Discutir novas formas de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

CONTEÚDOS

- Apresentação do Programa Keep Learning.
- Apresentação e discussão da fundamentação teórica da Oficina Interaction Students.
- Dinâmica de grupo.
- Tutorial Tecnoaulas.
- Instalação do software Virtus – Webcom/Wazup?!
- Apresentação da proposta dos circuits.
- Exploração do software.
- Apresentação do software Kid Studio.
- Atividades em Grupo com o Kid Studio.
- Socialização dos trabalhos produzidos.
- Estruturação de um plano de atividade educativa.
- Socialização do plano de atividade educativa.
- Avaliação do encontro.

Público Alvo

- Professores de língua inglesa inscritos na Oficina Interaction Students.

ANEXO D - Pauta de apresentação do curso Interaction Students (Oficina experimental – segundo encontro)

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE OURINHOS

NÚCLEO REGIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – NRTE

PAUTA

OFICINA INTERACTION STUDENTS – SEGUNDA ORIENTAÇÃO TÉCNICA

NRTE-OURINHOS - 27 de Outubro de 2006 – 8:30 às 17:30 Horas

OBJETIVOS

- Conhecer o Projeto Interaction Students.
- Conhecer a proposta metodológica que fundamenta o projeto.
- Conhecer as ferramentas Movie e Blog.
- Discutir os projetos cuja elaboração foi iniciada no primeiro encontro.
- Conhecer e utilizar ferramentas para a montagem de fotonovelas.

CONTEÚDOS

- Socialização e discussão do plano de atividade educativa proposto no primeiro encontro.
- Exploração das ferramentas Movie e Blog.
- Realização de atividade de elaboração de fotonovela.
- Avaliação do encontro.

Público Alvo

- Professores de língua inglesa inscritos na Oficina Interaction Students.

ANEXO E - Pauta de apresentação do curso Interaction Students (Oficina experimental – terceiro encontro)

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE OURINHOS

NÚCLEO REGINAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – NRTE

PAUTA

OFICINA INTERACTION STUDENTS – TERCEIRA ORIENTAÇÃO TÉCNICA

NRTE-OURINHOS - 08 de Dezembro de 2006 – 8:30 às 17:30 Horas

OBJETIVOS

- Discutir os projetos cuja elaboração foi iniciada no primeiro encontro.
- Apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos que participaram dos projetos.
- Elaboração de apresentação do projeto.

CONTEÚDOS

- Socialização e discussão do plano de atividade educativa proposto no primeiro encontro.
- Apresentação dos trabalhos dos alunos.
- Avaliação do encontro.
- Avaliação do projeto.

Público Alvo

- Professores de língua inglesa inscritos na Oficina Interaction Students.

ANEXO F - Atividade prática desenvolvida por professores a partir do Curso Interaction Students

PLANO DE ATIVIDADE EDUCATIVA

PROJETO

Título: **ENGLISH AROUND US**

Duração: 10 aulas - preparação
02 dias – exposição

Tema: **As principais formas de influência da língua inglesa sobre a cultura brasileira.**

Série: Ensino Fundamental e Médio

Disciplina: Inglês

Conexões disciplinares: Língua inglesa
Língua portuguesa
Educação artística
História

OBJETIVOS:

- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais;
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais a fim de favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis);
- Saber distinguir as variantes lingüísticas;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

CONTEÚDOS:**CONCEITUAIS:**

Que os educandos possam:

- Favorecer a integração e a compreensão de outra cultura;
- Perceber a importância da Língua Inglesa, considerada hoje como instrumento de comunicação universal;
- Perceber as diversas formas de influência do inglês em suas vidas.

PROCEDIMENTAIS

- Estimular a compreensão auditiva em língua inglesa através de músicas, vídeos, games, etc;
- Desenvolver as habilidades escritoras através de pesquisas e produção de textos de diversos gêneros tais como receitas, diagramas, cartazes, faixas, esquemas, artigos de opinião etc;
- Ampliar a capacidade de produção artística na pintura, montagem e organização de ambientes.

ATITUDINAIS:

- Maior auto-crítica, de análise e de questionamento do mundo que o cerca;
- Reconhecer e assimilar as estruturas típicas de cada discurso para poder usá-las criativamente na manifestação do pensamento;
- Ampliar as possibilidades de comunicação do aluno, capacitando-o a enviar e receber mensagens em Língua Inglesa.

ESTRATÉGIA:

Divisão da sala de aula em cômodos e cada um deles organizado conforme suas características com seus próprios móveis, materiais e produções dos alunos.

Produção dos alunos:

- 1- Gravação de CDs com os sucessos das décadas de 50, 60, 70, 80, 90 e atual, pesquisa e disposição das letras das referidas músicas. O visitante poderá ouvir a música e acompanhar a letra pelo encarte;
- 2- Painel ou slides com fotos de toda a cidade onde apareçam inscrições em inglês: nomes de lojas, marcas, símbolos, painéis, etc.;
- 3- Apresentação de videoclipes produzidos pelos próprios alunos;

- 4- Apresentação e mostra de peças/partes do computador com seus respectivos nomes, bem como seus componentes internos e periféricos e suas referidas funções;
- 5- Exposição de artigos esportivos e peças de roupas em geral onde haja referência a nomes de bandas, esportes, frases, expressões em inglês;
- 6- Degustação de alimentos produzidos pelos alunos a partir de uma receita em inglês. A receita (ingredientes, modo de preparo) será entregue aos visitantes;
- 7- Exposição do material de inglês das escolas de idioma de Ourinhos como mostra da influência da língua inglesa sobre o Brasil. Será negociado um brinde ofertado pelas referidas escolas para que seja sorteado entre os visitantes da sala através de um bingo em inglês (o visitante receberá a cartela gratuitamente);
- 8- Confecção das bandeiras dos USA, Inglaterra, Austrália e do Brasil (em substituição às cortinas da sala);
- 9- Exposição de uma cesta de frutas com seus respectivos nomes em inglês;
- 10- Embalagens de produtos alimentícios e de beleza nos quais aparecem marcas, palavras e expressões da língua inglesa;
- 11- Apresentação musical (teclado e voz);
- 12- Confecção de um formulário (em inglês) a ser preenchido pelos visitantes, contendo os dados básicos a serem respondidos em inglês a seguinte pergunta: "What's the most important language in the world?". A pessoa sorteada cuja resposta estiver escrita correta bem como todos os dados do formulário, levará um prêmio;
- 13- Pesquisa de sites que oferecem cursos de inglês on line como opção para estudo do idioma.

RECURSOS NECESSÁRIOS

No ambiente físico:

COMPUTADOR
TV
DVD
CD
IMPRESSORA
MÁQUINA FOTOGRÁFICA
MICROFONE
FONE DE OUVIDO
APARELHO DE SOM
VIDEOGAME

FILMADORA
PALCO
CAIXA DE SOM
OS PRINCIPAIS MÓVEIS PARA COMPOR OS CÔMODOS DA
CASA

Softwares:

WORD
INTERNET EXPLORER
NERO
EASY CD CREATER
INTERACTION STUDENTS
VIDEO MAKER
WINDOWS MEDIA PLAYER

Materiais de consumo:

TNT
COLA
MADEIRA
CARTOLINA
PAPEL SULFITE
CD
DVD
TINTA (TECIDO)
CANETA HIDROCOLOR
FITA ADESIVA

Sites na internet:

<http://www.letrasdemusicas.com.br/>
<http://www.supergospel.com.br/musica/traducoes/>
<http://letras.terra.com.br/>
<http://www.buscaletras.com.br/>
<http://www.uol.com.br/>
<http://www.educacao.sp.gov.br/>
<http://pt.wikipedia.org/>

Desejo publicar meu plano no Banco de Atividades Pedagógicas

Professores: Professor 7 (professor com 16 salas de Ensino Médio, matutino e noturno.
Professor 35 (professora com 12 salas de Ensino Fundamental, vespertino).

Número de alunos atendidos: aproximadamente 300 alunos.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DA PESQUISA: A Formação Continuada de Professores de Inglês por meio de Tecnologias e a Mudança na Prática Docente

Eu, _____, RG _____, e-mail _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Silmara Santade Masiero, discente do Curso de Pós-Graduação- Mestrado em Educação, área de concentração “**Instituição Educacional e Formação do Educador**”, na linha de pesquisa 2 :**Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente** ,da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, sob orientação da Profa Dra Tereza de Jesus Ferreira Scheide, docente do Mestrado em Educação.

Assinando este termo, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é tentar verificar se a participação de 35 professores de inglês, de ambos os sexos, (que atuam na rede estadual de ensino da Diretoria de Ourinhos) em cursos de formação continuada por meio de tecnologias, contribui para a melhoria do ensino de inglês na rede pública; Espera-se que esta investigação possa fornecer informações que permitam aos responsáveis pela formação do educador escolar tomar decisões mais acertadas para assegurar a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem nesta área;
2. Minha participação na pesquisa envolve: preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preenchimento de questionário, que ocorrerá entre os meses de fevereiro e março de 2009;
3. Não haverá prejuízos físicos e morais para minha pessoa e também não haverá gastos de ordem financeira;
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo (nomes fictícios, por exemplo, **PROFESSOR 1**), os conhecimentos caberão apenas aos pesquisadores e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do estudo supracitado, incluindo a publicação em literatura especializada e na internet;

5. Estou livre para não aceitar participar desta pesquisa ; bem como terei a liberdade de, a qualquer tempo, deixar de participar, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo ou problema para mim;

6. Serão respeitadas minha autonomia e dignidade;

7- Minha participação será voluntária e não receberei remuneração financeira para participar desta pesquisa;

8. Se julgar necessário, poderei entrar em contato para pedir esclarecimentos e informações, em qualquer momento da pesquisa, com o responsável pela pesquisa, profa Silmara Santade Masiero, pelo telefone (14) 9739-4205 ou e.mail silmaramasiero@uol.com.br; orientadora Dra Tereza de Jesus Ferreira Scheide, telefone(18)3222-2350, e.mail: roscheide@stetnet.com.br; Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira, Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE, e.mail:rosa@unoeste.br;

9. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir consciente e livremente sobre minha participação na referida pesquisa;

10. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Ourinhos, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do Voluntário

Profa. Silmara Santade Masiero

Discente do Mestrado em Educação-UNOESTE

Profa. Dra. Tereza de Jesus Ferreira Scheide
Docente do Mestrado em Educação da UNOESTE
Orientadora da pesquisa

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a)

Este questionário tem o intuito de obter informações junto aos professores de língua inglesa da rede estadual de ensino, pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos, a respeito dos programas de formação continuada que participaram, promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ele constitui um dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa “ **A Formação Continuada de Professores de Inglês por meio de Tecnologias e a Mudança na Prática Docente**”, desenvolvida pela mestranda Silmara Santade Masiero, sob orientação da Prof^a Dr^a Tereza de Jesus Ferreira Scheide, docente do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa: “**Formação e prática pedagógica do profissional docente**”. Espera-se que esta investigação possa fornecer informações que permitam aos responsáveis pela formação do educador escolar tomarem decisões mais acertadas para assegurar a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem nesta área.

Para tanto, solicitamos que dedique alguns minutos ao preenchimento do questionário.

Os dados serão tratados com impessoalidade devida (anonimato), bem como serão utilizados apenas para fins de investigação.

Agradecemos desde já a sua participação neste estudo.

QUESTIONÁRIO

1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR DE INGLÊS

1.1 Idade: _____

1.2 Sexo: _____

1.3 Escolaridade:

() Graduação em Letras () Especialização () Mestrado () Doutorado
Especificar área que tem pós graduação: _____

1.4 Tempo de serviço na rede estadual: _____

1.5 É titular do cargo de inglês? _____

1.6 Leciona inglês no () Ensino Fundamental () Médio () Fundamental e Médio

1.7 Há quanto tempo está na unidade escolar atual? _____

2. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

2.1 Qual sua motivação para ser professor de inglês?

2.2 Como você aprendia inglês quando frequentava a escola fundamental?

2.3 Do que gostava no modo como era ensinado?

2.4 Quais foram suas frustrações ?

2.5 Você considera que sua formação inicial (graduação) em língua inglesa foi suficiente para a prática em sala de aula? Justifique sua resposta.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

3.1 Qual invenção tecnológica que você considera ter tido maior impacto – positivo ou negativo- para as pessoas, para a educação? Justifique sua resposta.

3.2 Você participou de quais cursos de formação continuada para professores de inglês oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação ?

- () *Interaction Teachers*
- () *Interaction Students*
- () A Rede aprende com a Rede
- () Outros _____

3.3 Quais foram os aspectos positivos e negativos dos cursos de formação continuada?

Positivos: _____

Negativos: _____

4.PRÁTICA DOCENTE

4.1 O que seus alunos precisam aprender ao se formarem em nosso sistema educacional para que sejam bem sucedidos no mercado de trabalho, na sociedade?

4.2 Como seus alunos aprendem inglês hoje? _____

Do que eles gostam? _____

Quais são suas frustrações? _____

4.3 Os cursos de formação continuada contribuíram para melhorar sua prática? Justifique sua resposta e dê um exemplo.

5. DESABAFO DO PROFESSOR (COMENTÁRIOS, SUGESTÕES, CRÍTICAS)
