



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**“UM GALO SOZINHO NÃO TECE UM (A)MANHÃ”:
O PAPEL DE UMA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE
INGLÊS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL DE SEUS ASSOCIADOS**

ELISA BORGES DE ALCÂNTARA ALENCAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
JULHO/2010**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

“UM GALO SOZINHO NÃO TECE UM (A)MANHÃ”:
O PAPEL DE UMA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE
INGLÊS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL DE SEUS ASSOCIADOS

ELISA BORGES DE ALCÂNTARA ALENCAR

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
JULHO/2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 982475.

A368g Alencar, Elisa Borges de Alcântara.
"Um galo sozinho não tece um (a)manhã" : o papel de
uma associação de professores de inglês no desenvolvimento
da competência profissional de seus associados / Elisa
Borges de Alcântara Alencar. -- 2010.
299 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras
e Tradução, 2010.

Inclui bibliografia.

Orientação: José Carlos Paes de Almeida Filho.

1. Professores de línguas - Língua inglesa. 2. Professores
- Formação. I. Almeida Filho, José Carlos P. de
(José Carlos Paes). II. Título.

CDU 800:37

INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**“UM GALO SOZINHO NÃO TECE UM (A)MANHÃ”:
O PAPEL DE UMA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE
INGLÊS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL DE SEUS ASSOCIADOS**

ELISA BORGES DE ALCÂNTARA ALENCAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADO POR:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)

ORIENTADOR

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB)

EXAMINADOR
INTERNO

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

EXAMINADORA
EXTERNA

Profa. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília (UnB)

EXAMINADORA
SUPLENTE

BRASÍLIA, 14 de JULHO de 2010.

*Ao meu pai José Paulino de Alcântara
que não pode presenciar mais esta etapa
de alegria e vitória, mas que está
eternamente presente na minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Força que rege este universo e que me possibilitou fazer este trabalho, mesmo diante de tantos empecilhos.

Aos Professores

José Carlos Paes Almeida Filho, pela dedicação e comprometimento com o ensino de línguas no Brasil, oportunidade à região Norte, tão carente de profissionais nesta área que ele abraçou e plantou sementes, regando-as na certeza de que serão árvores frutíferas.

Augusto Luitgards, por ter proporcionado conhecimento, autonomia e suporte, sendo muito perspicaz na escolha da bibliografia.

À professora Mariney, pela doçura, organização e inspiração.

À professora Percília, pelas palavras de carinho, apoio e compreensão durante o curso.

À Maria Luisa Ortíz, pelo entusiasmo contagiante de sempre.

À Professora Sandra Gattolin, por aceitar compor esta banca com sua vasta experiência neste assunto.

À Rosa, Dolores, Maria do Carmo, Valmor e Teodora, participantes-professores, desta pesquisa, que aceitaram fazer parte deste trabalho, abrindo as portas de suas salas de aula, respondendo questionários, entrevistas, fazendo relatos e opinando para que construíssemos juntos planos de ação.

À Patrícia e Mirna, participantes da Diretoria que também contribuíram com os dados para esta pesquisa.

À Diretoria da Aplitins pela disposição em operar mudanças para que os planos fossem cumpridos, melhorando a atuação da Associação.

Aos professores Associados da Aplitins aos quais dedico meu esforço em prol da coletividade.

À professora Olga, sempre gentil e educada, me ouvindo e trocando idéias e experiências pelo telefone.

À minha Família

Ao meu pai, que partiu enquanto este trabalho estava sendo feito, por ter sido o primeiro a acreditar no meu potencial e ter tido sempre orgulho e entusiasmo com a minha profissão, ouvindo minhas histórias, experiências e sempre com um sorriso de admiração que me fez prosperar e querer ir sempre adiante.

À minha mãe, por ter me ajudado, cuidando dos meus filhos durante toda a minha trajetória da universidade até o mestrado se mudando para minha casa durante minhas ausências e sempre me estendendo a mão. Sem ela este trabalho não teria sido possível.

Ao meu marido pelo incentivo constante para o estudo e pela paciência durante os dias de angústia e descrença.

Às minhas filhas Nanda e Nina, pelas palavras de motivação e pelo orgulho que elas têm de mim.

Aos meus filhos menores, Dudu e Lukinha, que se privaram muitas vezes do meu carinho e presença em prol deste trabalho, mas que implicitamente devem entender o motivo!

À minha irmã, meu esteio na vida, meus sobrinhos Gabriel e César (que me emprestaram suas caminhas) e meu cunhado Cláudio pelo abrigo, paciência e ajuda.

À minha sobrinha Maria Luiza e à minha ex-para sempre cunhada, Val, sempre ao meu lado com sua amizade verdadeira, sua paciência, amor pelos meus filhos e as palavras de apoio.

Aos amigos especiais

Ao Paulo Kol, pela amizade incondicional, profissionalismo e grande colaboração com a APLITINS.

À Sara Walker pela valiosa colaboração com esta pesquisa e especialmente por apoiar a APLITINS sempre, acreditando e trabalhando para o desenvolvimento profissional dos professores de inglês do Tocantins.

Meus colegas do mestrado, em especial Samara Cordeiro, Hélvio, Liberato, Fernando, Eduardo, Fabrício, Annie, Georgina e Vânia, sempre solícitos e presentes em todas as horas necessárias.

Dimas Batista, amigo e colega de trabalho na UFT, por ter sempre me motivado a fazer o mestrado, lendo meu projeto, contribuindo e torcendo para meu crescimento.

Isabel, esposa do Dimas, pelo incentivo, amizade e apoio às crianças em sua casa, amenizando um pouco minha ausência.

À Valéria Medeiros por enxugar minhas lágrimas infinitas vezes e não me deixar desistir.

Aos novos amigos Anderson Gomes, Rejane Gonçalves e Paula Graciano que me estenderam a mão, opinaram e ajudaram com muito carinho e sabedoria, além de contribuir nos seminários da APLITINS com palestras e workshops.

Ao Thalles, meu primo, que dirigiu para mim várias vezes, levantando às 4 da manhã, para a cidade do interior, (porque tenho medo de estrada) passando o dia comigo nesta cidade esperando que eu assistisse às aulas e conversasse com os professores.

Aos grandes amigos Ceiza Ranke e Rogério Ranke, pela amizade, bom humor e prazerosas trocas de idéias.

Ao Colegiado de Letras da UFT

Ao Coordenador do Curso de Letras José Manoel, pelo incentivo e colaboração.

A alguns colegas professores do Curso de Letras, especialmente Selma Abdalla, companheira de trabalho há muitos anos, por entenderem a importância da minha formação para o crescimento da Universidade Federal do Tocantins, flexibilizando meu horário para que eu pudesse fazer o mestrado e me tornar uma profissional melhor.

Aos meus alunos, futuros professores, que torceram por mim e são também motivo para mais esta etapa na minha vida.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

(João Cabral de Melo Neto)

ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. **“Um galo sozinho não tece um (a)manhã”**: o papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2010, 299 f. Dissertação de Mestrado.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo identificar a influência do trabalho de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados. Também teve o intuito de promover mudanças nas ações da associação, assim como nas ações dos professores associados mediante a análise dos dados de todos os envolvidos no processo de formação. Este trabalho foi norteado por dois eixos teóricos: o primeiro é a História do Ensino de Línguas no Brasil que possibilitou um amplo conhecimento sobre a trajetória profissional dos professores de língua inglesa além de uma reflexão sobre avanços e retrocessos nesta área. O segundo foi o modelo reflexivista que preconiza a reflexão sobre a prática, a autonomia dos professores rumo a valorização das teorias vindas de sua práxis, a capacidade de ser crítico e buscar competências que proporcionem desenvolvimento profissional. É uma investigação qualitativa e configura-se como uma pesquisa-ação. Foi desenvolvida em quatro escolas durante o segundo semestre de 2009 e primeiro de 2010, envolvendo também a diretoria da APLITINS. Os dados discutidos foram obtidos por meio de entrevistas, observação de aulas com notas de campo, gravação em áudio, gravação em vídeo de dois seminários, análise documental, sessões reflexivas, e conversas informais. Após analisar os dados, os resultados apontam que a Associação é um agente importante para a continuidade de sua formação. Os participantes buscam na APLITINS, primordialmente, aprimorar sua competência lingüístico-comunicativa, inovações metodológicas para suas aulas, além de motivação e auto-estima. O estudo também apontou que a Associação não é a única provedora da formação e que outros agentes influenciam a prática docente.

Palavras-chaves: Competência Profissional. Associação de Professores. Reflexão. História do ensino de Línguas no Brasil.

ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. **“A lonely rooster cannot bring on a new dawn”: the role of a FL teachers' association in the professional development of its associates.** 2010. 299 p. MA Dissertation in Applied Linguistics. Universidade de Brasília, 2010

ABSTRACT

This study aimed to identify the influence of the work of an association of English teachers in developing the professional competence of its members. It also aimed to promote changes in the actions of the association, as well as the actions of member teachers through the analysis of data from all those involved in the training process. This work was guided by two themes: the first is the History of Language Teaching in Brazil, which enabled a broad overview of the history of professional English teachers and a reflection on the advances and setbacks in this area. The second was the reflective model which advocates reflexive practice, the autonomy of teachers in conceiving theories that originate in their practice, the ability to be critical and seek competencies that lead to their professional development. This qualitative inquiry also draws on action research tools. It was developed in four schools during the second half of 2009 and first half of 2010, and also involved the board of APLITINS. The data was obtained through interviews, classroom observations with field notes, audio recordings and video recordings of two seminars, document analysis, reflection sessions and informal conversations. After analyzing the data, the results indicate that the Association is an important agent in the continued training of its members. Participants look at APLITINS primarily to enhance their linguistic and communicative competence, to seek methodological innovations for their classes, in addition to motivation and self-esteem. The study also noted that the Association is not the sole provider of training and other agents influence their teaching practice.

Keywords: Professional Competence. Teachers' Association. Reflexion. The history of Language Teaching in Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

CAPÍTULO II

Figura 2.1	– Diagrama de Kachru.....	44
Figura 2.2	– Intersecção entre associações, universidade e a AELin	66
Figura 2.3	– Competências no estágio ideal de desenvolvimento.....	74
Figura 2.4	– Configuração de uma associação de professores.....	86
Quadro 2.1	– Diferentes momentos, diferentes concepções de identidade profissional.....	92

CAPÍTULO III

Quadro 3.1	– Perfil dos professores participantes da pesquisa	131
Quadro 3.2	– Perfil dos membros da diretoria participantes da pesquisa ..	131
Quadro 3.3	– Perfil do grupo de comparação - não associados	131
Figura 3.1	– Fases da pesquisa-ação	138

CAPÍTULO IV

Figura 4.1	– Composto de competências de Rosa.....	150
Figura 4.2	– Composto de competências de Dolores.....	157
Figura 4.3	– Composto de competências de Maria do Carmo	164
Figura 4.4	– Composto de competências de Valmor.....	170
Figura 4.5	– Composto de competências de Teodora.....	175
Figura 4.6	– Composto de competências de Mirna	181
Figura 4.7	– Composto de competências de Patrícia	187
Quadro 4.1	– Expectativas do grupo de professores Associados	188
Quadro 4.2	– Expectativas da diretoria da APLITINS	188
Quadro 4.3	– Síntese do primeiro plano de ação acerca das expectativas dos participantes da pesquisa	190
Gráfico 4.1	– Expectativas de professores não participantes da pesquisa	191
Quadro 4.4	– Síntese do segundo plano de ação acerca das expectativas dos participantes da pesquisa	197
Quadro 4.5	– Síntese do terceiro plano de ação acerca das expectativas dos participantes da pesquisa	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIES	–	Associação de Professores de Inglês do Estado do Espírito Santo
APIRS	–	Associação de Professores de Inglês do Rio grande do Sul
APLIEMGE	–	Associação de professores de Inglês do Estado de Minas Gerais
APLIEMS	–	Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Mato Grosso do Sul
APLIEMT	–	Associação dos professores de Língua Inglesa do Estado do Mato Grosso
APLIEPAR	–	Associação de professores de Inglês do Estado do Paraná
APLIERJ	–	Associação de professores de Inglês do Estado do Rio de Janeiro
APLIESP	–	Associação de professores de Inglês do Estado de São Paulo
APLIMA	–	Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Maranhão
APLISC	–	Associação dos professores de Inglês do Estado de Santa Catarina
APLITINS	–	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins
BRAZ-TESOL	–	Teachers of English for Speakers of Other Languages
CA	–	Competência Aplicada
CC	–	Competência Comunicativa
CG	–	Competência Gramatical
CLC	–	Competência Linguístico-Comunicativa
CP	–	Competência Profissional
EPLÉ	–	Encontro dos professores de LI
FAPEMAT	–	Fundação de Pesquisa do Estado do Mato Grosso
JELI	–	Jornada de Ensino de Língua Inglesa
L2	–	Segunda língua
LA	–	Linguística Aplicada

L-alvo	–	Língua-alvo
LE	–	Língua Estrangeira
LI	–	Língua Inglesa
LM	–	Língua Materna
PP	–	Professora-Pesquisadora
SALT	–	Sergipe association of language teachers
SEDUC	–	Secretaria de Educação e Cultura
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação
UFMT	–	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSCAR	–	Universidade Federal de São Carlos
UFT	–	Universidade Federal do Tocantins

CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO

(())	Comentários da pesquisadora
(...)	Silêncio
(?)	Fala incompreensível
(+)	Pequena pausa no segmento de fala
(++)	Pausa média no segmento de fala
(+++)	Longa pausa no segmento de fala
/.../	Indicação de transcrição parcial
::	Alongamento de vogal
?	Pergunta no segmento de fala
[Sobreposição de falas
[[Falas simultâneas
MAIÚSCULA	Ênfase e alteração no tom de voz
Negrito	Grifo nosso
PP	Professora-Pesquisadora
rsrsrs	Risos
A	Aluno

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	20
1.1 CONTEXTO E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	20
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	24
1.3 OBJETIVOS	28
1.3.1 Objetivo geral	28
1.3.2 Objetivos específicos	28
1.4 PERGUNTA DE PESQUISA	28
1.5 PERGUNTAS SUBDSIÁRIAS	29
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	30

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA E ANÁLISE DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	32
2.1.1 Inclusão da disciplina de Língua Inglesa no currículo escolar brasileiro	33
2.1.2 Marcos significativos para a História do Ensino de Línguas no Brasil	46
2.1.3 Breve trajetória profissional do professor de Língua Inglesa	54
2.1.4 A Linguística Aplicada, as Associações de professores de LI e a Universidade	59
2.1.5 Modelos de formação do professor	66
2.1.6 As competências do professor profissional de línguas	70
2.1.6.1 A importância da reflexão no desenvolvimento da Competência Profissional.....	76
2.1.7 Crenças	80
2.2 A GÊNESE DAS ASSOCIAÇÕES	82
2.2.1 As associações de professores no Brasil	83
2.2.2 As associações de professores e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores de LI	86

CAPÍTULO III

METODOLOGIA	119
3.1 INTRODUÇÃO	119
3.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	120
3.2.1 Análise documental	122
3.2.2 Observação e gravação de aulas	122
3.2.3 Narrativa dos professores sobre sua profissão	123
3.2.4 Entrevista semi-estruturada	123
3.2.5 Sessão de reflexão	124
3.2.6 Notas de campo	125
3.2.7 Falas informais	125
3.2.8 Sessões gravadas em áudio	126
3.2.9 Observação participante	127
3.3 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	127
3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	128
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA	128
3.5.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa (associados)	132
3.5.1.1 Perfil de Rosa.....	132
3.5.1.2 Perfil de Maria do Carmo	132
3.5.1.3 Perfil de Dolores.....	132
3.5.2 Perfil dos Professores do grupo de comparação (não associados)	133
3.5.2.1 Perfil de Valmor.....	133
3.5.2.2 Perfil de Teodora.....	133
3.5.3 Perfil dos participantes da diretoria da APLITINS	134
3.5.3.1 Perfil de Patrícia.....	134
3.5.3.2 Perfil de Mirna	134
3.6 A PESQUISA-AÇÃO	134
3.6.1 Fases da pesquisa-ação	135

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS	139
--------------------------------	-----

4.1	INTRODUÇÃO	139
4.2	PROFESSORES PARTICIPANTES ASSOCIADOS.....	140
4.2.1	Sobre Rosa	140
4.2.2	Sobre Dolores	151
4.2.3	Sobre Maria do Carmo	158
4.3	PROFESSORES DO GRUPO DE COMPARAÇÃO - NÃO ASSOCIADOS	164
4.3.1	Sobre Valmor	165
4.3.2	Sobre Teodora	170
4.4	PARTICIPANTES DA DIRETORIA DA APLITINS	175
4.4.1	Sobre Mirna	175
4.4.2	Sobre Patrícia	181
4.5	EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES ANTES DOS PLANOS DE AÇÃO	187
4.6	ANÁLISES DOS PARTICIPANTES ASSOCIADOS APÓS O PRIMEIRO PLANO DE AÇÃO	190
4.7	ANÁLISES DOS PARTICIPANTES ASSOCIADOS APÓS O SEGUNDO E TERCEIRO PLANOS DE AÇÃO.....	199
4.8	ANÁLISES DOS PARTICIPANTES DA DIRETORIA APÓS OS PLANOS DE AÇÃO	200
4.9	OS PROFESSORES NÃO-ASSOCIADOS	201
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
	REFERÊNCIAS	209

APÊNDICES

A	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES....	220
B	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DA DIRETORIA	222
C	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA MARIA DO CARMO	224
D	RELATO SOBRE A VIDA PROFISSIONAL DE MARIA DO CARMO.....	232
E	ANÁLISE DAS AULAS DE MARIA DO CARMO, REALIZADA POR ELA MESMA	234
F	RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE MARIA DO CARMO	235
G	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DOLORES.....	240
H	RELATO SOBRE A VIDA PROFISSIONAL DE DOLORES	249

I	ANÁLISE DAS AULAS DE DOLORES, REALIZADA POR ELA MESMA ...	250
J	RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE DOLORES.....	251
K	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA ROSA	254
L	RELATO SOBRE A VIDA PROFISSIONAL DE ROSA	262
M	ANÁLISE DAS AULAS DE ROSA, REALIZADA POR ELA MESMA.....	263
N	RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE ROSA.....	264
O	QUESTIONÁRIO APLICADO À PATRÍCIA QUE PERTENCE A DIRETORIA APLITINS.....	272
P	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM MIRNA QUE PERTENCE A DIRETORIA DA APLITINS	276
Q	GRUPO DE CONTROLE: RELATO SOBRE A VIDA DE VALMOR.....	287
R	GRUPO DE CONTROLE: ANÁLISE DAS AULAS DE VALMOR, REALIZADA POR ELE MESMO	289
S	GRUPO DE CONTROLE: RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE VALMOR	291
T	GRUPO DE CONTROLE: RELATO SOBRE A VIDA DE TEODORA	294
U	GRUPO DE CONTROLE: ANÁLISE DAS AULAS DE TEODORA, REALIZADA POR ELA MESMA.....	296
V	GRUPO DE CONTROLE: RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE TEODORA.....	297
X	QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS OUTRAS ASSOCIAÇÕES	299

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa-ação foi motivada e desenvolvida a partir de uma reflexão minha como professora universitária do curso de licenciatura em Letras-Ingês, e de um grupo da diretoria da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins (APLITINS), sobre a influência dessa Associação no desenvolvimento da competência profissional (CP) de alguns de seus associados.

Tomamos a iniciativa de investigar sobre a influência da APLITINS no desenvolvimento da CP de seus associados, por considerarmos o processo de reflexão, sobre qualquer trabalho de formação, importante para o crescimento e aprimoramento de um grupo. Este processo de pensar sobre nossa prática leva-nos a uma ideia sobre a efetividade da APLITINS (e, por extensão, de qualquer associação dessa natureza) na CP de seus associados e sua possível contribuição para todos implicados no trabalho de apoiar a continuidade da formação, assim como leva a questionamentos sobre o trabalho da universidade na formação dos professores de línguas e de língua inglesa (LI), neste caso. Entendemos que a formação de professores será sempre contínua e cada período escolar, não só o universitário, faz parte de nós com fragmentos formativos que contribuem para a nossa prática, inicialmente implícita, mas que aos poucos e por meio da formação continuada, vão se transformando em práticas mais sólidas e conscientes.

A pesquisa propôs-se a abordar, a partir de uma amostragem de professores associados, de professores membros da diretoria, e de um grupo de comparação de professores de inglês não associados, algumas evidências da efetividade das ações da APLITINS no desenvolvimento da CP de seus associados. Além da pesquisa, o esforço teve o intuito de contribuir para o fortalecimento e crescimento da Associação como um agente de peso na formação continuada, intervindo, conforme os apontamentos da pesquisa, na situação dada com o propósito de melhoria da atuação da Associação como um terceiro agente na formação dos professores de inglês e também contribuindo no trabalho da Universidade Federal do Tocantins (UFT)¹ responsável pela formação da maioria dos profissionais que atuam nas salas de aula de LI no Estado do Tocantins.

De acordo com o Glossário de Linguística Aplicada, publicação eletrônica do PGLA/UnB, terceiros agentes são:

além dos aprendentes e professores (agentes primeiros e segundos), os agentes terceiros são outras pessoas ou instituições que influem direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas. São eles, por exemplo, pais de alunos menores, colegas nas escolas e universidades, autores de documentos importantes na regulação do ensino, autores de materiais didáticos, jornalistas, coordenadores de área, associações de professores de línguas, diretores de escolas, donos de franquias ou mentores de método franqueado, entre outros (SALA, 2010).

Considero ser fundamental o acompanhamento das mudanças que ocorrem constantemente nos processos de ensino e aprendizagem, e estar preparado para fazer parte de uma realidade que aparece mais intensamente quando trabalhamos como formadores. A Associação pode se constituir como um elemento importante para dar continuidade à formação dos professores e ajudá-los a desenvolver uma

¹ Iniciou-se como FACILA (faculdade de Letras-pública) a primeira instituição de ensino superior da cidade, depois transformou-se em Unitins (Universidade do Tocantins-pública), passou por um processo de privatização que foi revogado via justiça graças a um movimento estudantil e em 2004 tornou-se Universidade Federal do Tocantins (UFT).

consciência profissional que possibilitaria a busca das competências necessárias para um professor de línguas contemporâneo, pois a universidade sem os terceiros agentes não dá conta da formação que deve ser contínua, como apontam diversas pesquisas na Área de Aquisição de Ensino de Línguas da Linguística Aplicada (AELin) (VIEIRA-ABRAÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 1992, 2002, 2006, 2006; ALVARENGA, 2006; BARCELOS, 2004).

Para Almeida Filho (1993) inicialmente é possível o professor trabalhar com duas competências, a implícita e a linguístico-comunicativa, mas elas não são suficientes para que ele se torne um bom profissional, capaz de refletir, criar e produzir ações relevantes em prol de melhorias, para si mesmo e para os alunos. O autor enfatiza que:

O professor profissional não é prático, o dono de uma arte, o praticante religioso do que dá certo ou o mágico que faz acontecer a contento o que não se explica direito com palavras ou teorias (ALMEIDA FILHO, 2006, p.12).

Nesse sentido, vejo a associação como um agente que também contribui e nos direciona à aprender, pensar ou verticalizar esse pensar em nível de reflexão, ver lógica e explicar seu fazer com base nas teorias que devem ser trabalhadas e entendidas para iluminar a nossa prática, além de nos capacitar os a criar outras possibilidades de intervenção advindas de nossas próprias práticas e teorias por meio de muita reflexão e consciência do nosso fazer.

Apesar de ter um conceito polissêmico a Competência Profissional (CP) é definida por Almeida Filho (2006) como:

A capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos /concepções, capacidade de ação e atitudes que tem a ver com ser professor (a) de língua(s) reflexivo (2006, p.12).

O professor na sua tarefa de ensinar uma Língua Estrangeira (LE) pode ser reconhecido pelo seu grau de interesse e comprometimento com a sua profissão, ou seja, o modo como atua no seu contexto (escola, alunos, colegas, sociedade). Mas nem sempre o professor consegue exercer seu ofício com clareza e efetividade, sobretudo quando se torna um ser isolado e não busca desenvolver as competências necessárias para sua atuação. Muitas vezes esse olhar crítico-reflexivo para si mesmo só vem a partir de uma formação acadêmica e sua inserção num grupo que possa oferecer condições de ampliar a consciência do seu estado atual por meio da interação com outros que exercem o mesmo ofício, bem como as competências que ele julgue necessário alcançar. Seria papel, também, da associação propor-se a desenvolver a Competência Profissional (CP) de seus associados por meio dos seminários e ações promovidas. Digo desenvolvê-la, por entender que o simples fato de os professores procurarem uma associação já é um indício da existência da CP, mesmo que em uma escala ainda pequena, mas demonstra a necessidade destes professores de continuar sua formação, uma vez que essa participação é voluntária e não imposta por seus superiores. A partir dos encontros da APLITINS pressupõe-se que os professores reflitam sobre sua prática e avancem como profissionais do ensino de LI.

Le Boterf (2003, p.151) explica que existe um esforço advindo de uma solidariedade, um espírito corporativo que possibilita a várias pessoas enfrentarem, juntas, uma situação difícil. Que saibam que podem, antes de tudo, contar umas com as outras, que estejam unidas “como os cinco dedos da mão”. Ressalta ainda o autor que “o profissional é um intérprete; ele reage às significações que dá aos acontecimentos ou às situações de trabalho”. Logo, procurar um grupo com propósitos comuns parece apontar para uma reação do professor a algo que ele

considere necessário buscar em um grupo que possa lhe dar apoio contínuo, suprimindo suas necessidades de profissional.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Como professora de Língua Inglesa há quase 20 anos, e em minha experiência como docente no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins e membro da diretoria da APLITINS há mais de quatro anos, tenho tido constante contato com professores egressos e futuros professores da área de língua inglesa. Ouço constantemente as lamentações dos professores, seus anseios, frustrações e desejos com relação à profissão de professor. Alguns se mostram inseguros e despreparados para a profissão, apesar de terem passado pela universidade.

Celani (2003) em seu artigo, que resume um curso de formação continuada projetado por ela e denominado “Um programa de Formação Contínua”, assegura que

a experiência de vários anos de trabalho na área de ensino e aprendizagem de inglês e na formação do profissional para esse tipo de ensino, tanto em nível de pré-serviço quanto de formação contínua, revela que o professor de inglês, particularmente aquele que trabalha na escola pública, como pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa. (CELANI, 2003, p. 37)

Ante a impactante asserção da autora acima, considero-a como uma generalização com amplas repercussões advinda de muita observação ao longo do tempo. Seria mesmo verdade que esse professor de língua está muitas vezes despreparado para assumir uma profissão tão complexa? Não é verdade que o professor lida com vários contextos que vão desde a sua formação e preparação, até

os problemas sociais que surgem na escola, estando esses, muitas vezes, fora do seu alcance para serem resolvidos? Embora mais além da esfera possível de atuação do profissional, esses problemas não requerem solução nas mesmas salas onde as línguas estão postas para aprender?

A partir da convivência com professores formados de vários lugares do Estado do Tocantins, via APLITINS, passei a ver a Associação como um agente de formação contínua imprescindível, uma vez que os cursos de Letras (quase todos de dupla licenciatura inglês/português), como apontam vários depoimentos informais de professores e alunos, não é suficiente, embora muito importante sempre, para uma formação de qualidade ou de excelência. Entendo excelência como a qualidade que se obtém no uso máximo das potencialidades dos aprendizes.

Constato a cada ano que os alunos que iniciam o primeiro período do curso de Letras estão ainda muito despreparados com relação à língua inglesa, e a universidade não dá conta de proporcionar a eles as competências necessárias para que, ao final do curso, eles estejam preparados, faltando-lhes competências mínimas para atuarem como profissionais do ensino de Língua Inglesa. No vestibular, 80% optam pela língua Espanhola, por causa da crença de que é mais fácil para aprovação e depois o curso não oferece ainda a possibilidade do ensino de espanhol, a UFT só oferece Língua Inglesa até o presente momento. E a dupla licenciatura existente até o início deste trabalho também sobregarrega os alunos que acabam tendo mais contato com a língua portuguesa, deixando o inglês para segundo plano, mas no futuro, depois de formados, muitos se vêem atuando com LI mesmo sabendo-se despreparados².

² A partir de 2011, com o novo plano pedagógico do curso (PPC), o curso de letras possibilitará aos novos alunos a escolha ou de LI ou de língua portuguesa a partir do quarto período. Também já existe uma movimentação para a abertura da licenciatura em Espanhol pelo REUNI.

Segundo relatos informais de alunos do curso de Letras, as aulas de inglês nas escolas públicas do Tocantins não contemplam suas expectativas, julgam os professores muito despreparados para ensinar a língua inglesa apesar de terem curso superior.

Reconheço que o trabalho de uma associação, assim como o da universidade, e de outros agentes que trabalham para a formação continuada, não apresenta resultados exatos ou em curto prazo, leva um determinado tempo para que ocorra o desenvolvimento da competência profissional. Mesmo assim, empenhei-me em pesquisar sobre alguma evidência do trabalho da APLITINS neste processo, pois apenas mediante um resultado científico sobre nossa atuação é que poderíamos traçar rumos para o crescimento e efetividade da APLITINS como um terceiro agente importante que poderia interferir positivamente no processo de formação contínua dos professores associados, ajudando a universidade a dar continuidade ao seu trabalho.

A presença e efetividade de uma associação possibilitariam, por meio de palestras, oficinas, publicações, projetos e pesquisas, que fossem trabalhadas algumas lacunas, como a busca pelo aprimoramento profissional, que seria possível a partir do momento que os professores envolvidos com a associação refletissem sobre sua condição profissional e buscassem, por meio da reflexão situada na ação docente, aprimorar suas competências cada vez mais.

Uma associação poderia contribuir para tornar a categoria mais firme, competente e consciente de seu papel no âmbito profissional. O Brasil tem hoje 13 associações estaduais de professores de inglês. A meu ver, este fato deve-se a pouca atenção concedida ao ensino de língua estrangeira e ao inglês, que apesar de ainda se constituir como uma língua necessária à formação dos alunos, pois consta

nos currículos escolares, tem sido consistentemente pouco valorizada. Neste contexto, aponto dois objetivos importantes na atuação das associações como agentes de formação contínua.

- (i) ajudar no desenvolvimento das competências dos professores de inglês egressos e futuros;
- (ii) (ii) garantir o espaço e o direito dos cidadãos de aprender uma língua estrangeira na escola.

Se observarmos a história do ensino de línguas no Brasil, constataremos que a língua inglesa, apesar de estar presente no currículo escolar há um longo tempo, nem sempre teve credibilidade, carga horária e profissionais suficientes e preparados, a fim de garantir uma formação efetiva. Entende-se, então, como já citado anteriormente, que a universidade não trabalha sozinha e precisa se envolver com outros agentes para fortalecer seu trabalho.

Em suma, esta pesquisa teve o intuito de contribuir para que a Associação venha a se constituir, de fato, num instrumento eficaz no seu compromisso de colaborar para a formação contínua de seus associados, aliando-se à universidade e a outros possíveis agentes, trabalhando conjuntamente para fortalecer a classe e o papel dos terceiros agentes imbuídos em dar continuidade à formação profissional, que é complexa e permanente. Para Wallace (1991, p.58) “a competência profissional é uma viagem na qual os professores embarcam por toda sua vida profissional e que nunca se completa”³. (tradução minha).

³ “Professional competence is a journey that teachers embark on for their Professional lives and that is never finally attained.”(WALLACE, 1991, p.58)

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Contribuir para o crescimento e aprimoramento da Associação como um agente de formação contínua efetiva capaz de atingir os objetivos dos associados e da própria associação.

1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar que tipo de competências os professores membros esperam desenvolver ou já desenvolveram de fato após terem-se tornado membros da Associação;
- Investigar se os professores associados apresentam desenvolvimento da competência profissional;
- Comparar a prática e o discurso de professores associados com outros não associados.

1.4 PERGUNTA DE PESQUISA

Para se tornar um bom profissional do ensino de línguas o professor precisa ser capaz de refletir sobre seu papel e sua atuação na área específica em que é profissional. Almeida Filho (2002) assegura que:

Para se elevar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, seu potencial e sua importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Dessa forma, o professor administra seu crescimento profissional, **seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente.** (ALMEIDA FILHO, 2002 p.21, grifo meu)

Entende-se neste excerto que a Associação é um agente que promove a consciência e fruição profissional, pois ela se propõe a promover em seus seminários não só atividades de atualização permanente, mas também oferecer subsídios para que seus associados desenvolvam autonomia e sejam capazes de pensar e refletir sobre suas práticas. Porém, apesar de a Associação oferecer oficinas e palestras com temas pertinentes ao ensino de línguas, não se sabe exatamente se de fato ela exerce alguma influência, ou em que medida o faz, na vida profissional dos professores envolvidos. Por isso, esta pesquisa-ação teve como elemento norteador a seguinte pergunta:

A APLITINS contribui para o desenvolvimento da CP de seus associados?

Quais são as evidências desta contribuição na prática desses professores?

1.5 PERGUNTAS SUBSIDIÁRIAS

Em decorrência desta pergunta de caráter amplo surgiram outras perguntas subsidiárias que também deverão ser respondidas a fim de que todas as implicações contidas na pergunta de pesquisa possam ser tratadas com o intuito de direcionar as diferentes etapas da investigação:

- **Quais os propósitos desejados e os propósitos vigentes da Associação**

em foco?

- **O que os professores de inglês buscam nessa Associação?**
- **Como se poderia encaminhar um processo conjunto de ajuste dos propósitos vigentes da Associação e as possíveis expectativas não atendidas dos participantes da pesquisa?**
- **Como avaliar os resultados desse processo?**

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No primeiro capítulo encontra-se o projeto inicial norteador deste trabalho. No segundo capítulo apresento a fundamentação teórica que se baseia na história do ensino de línguas no Brasil desde a chegada da família real fazendo um passeio pelo tempo para explicar como a língua inglesa se expandiu no Brasil e quais foram as condições que a tornaram a mais difundida e ao mesmo tempo a menos valorizada nos currículos escolares. Tal contradição é explicitada com base nos textos teóricos que mostram a versão dos fatos e que me levaram a fazer uma análise da situação em que o ensino de língua inglesa se encontra e o porquê deste estado da arte com base nos acontecimentos ao longo do tempo.

O terceiro capítulo é a metodologia. Minha opção pela pesquisa-ação deve-se ao fato de querer propor e traçar planos de ação conjunta para operar alguma mudança no âmbito da formação de professores via associação. Dessa forma, considero que a formação reflexiva pode ser relacionada à pesquisa-ação, visto que, segundo Moita Lopes (1996:185), a pesquisa-ação é um tipo de investigação

realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social e que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novas investigações para que os professores-pesquisadores estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática.

No quarto capítulo apresento a análise dos dados, a saber: análise das aulas observadas dos professores participantes, a própria análise dos participantes-professores sobre sua prática com base na transcrição de suas aulas, análise das entrevistas, narrativas, sessões de reflexão. Encerrando esse capítulo e a dissertação, apresento algumas considerações finais sobre a pesquisa, limitações da investigação e possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA E ANÁLISE DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta (PAOLO NOSELLA, 2005).

A História do ensino de línguas no Brasil começa em 1500 com a sua descoberta. As primeiras experiências, conforme asseveramos, se constituíram como uma imersão forçada dos Línguas⁴ nas comunidades indígenas. Portugueses e índios tiveram a urgência dos contatos necessários para a exploração das riquezas da terra e sua transferência desses bens, como a madeira, até os pontos de embarque.

A segunda fase ocorre no momento em que os jesuítas instituíram escolas confessionais com base na gramática latina e na Bíblia. Padre Anchieta escreve a primeira gramática do Tupi já em 1536 após ter adquirido, como aprendiz independente, conforme podemos inferir, a língua dos índios (CHAGAS, 1957).

⁴ Colonos e meninos portugueses mandados para o Brasil por serem órfãos ou delinquentes. Essas pessoas eram colocadas em contato direto com os índios por período de anos para aprender a língua dos índios. Era uma forma espontânea de aprender a língua. A aquisição era feita por imersão.

Importante ressaltar que mesmo com experiências positivas de se adquirir a língua dos índios por meio do uso e em comunicação, a crença da eficácia da gramática no ensino fez-se consistente e permanece forte até os dias de hoje com bases bem solidificadas, apesar de tantas críticas e reflexões que apontam que a grande descoberta no processo de se adquirir línguas não foi a gramática e sim a comunicação como gênese do processo. Ainda se pensa que o novo é o ensino com bases comunicativas, apesar de essa base ser a mais antiga e natural forma de se aprender e ou adquirir uma nova língua.

Apenas 300 anos depois, com a chegada da família real ao Brasil a Língua Inglesa passou a fazer parte, em 1809, oficialmente, do currículo de uma escola restrita a poucos da elite. Não havia até então profissionais formados para tal ofício e as línguas vivas eram ensinadas da mesma forma que o latim e o grego antigo.

2.1.1 A inclusão da disciplina de Língua Inglesa no currículo escolar brasileiro

Segundo Freyre (2000) o relacionamento entre Brasil e Inglaterra começou por volta do ano 1654 quando a Inglaterra impôs um tratado aos portugueses, reservando à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com outros países, colocando em risco a soberania portuguesa no Brasil.

Esta relação amigável fortaleceu-se após o bloqueio continental decretado à Inglaterra no início do século XIX. Na ocasião do fechamento dos portos europeus aos navios ingleses pelos franceses, Portugal foi forçado a posicionar-se contra a aliada a fim de escapar de retaliações das tropas francesas (LEFFA, 1999). Para

evitar a guerra, D. João VI decidiu fugir para o Brasil, com sua corte, escoltado pelos ingleses durante a viagem.

Freyre (2000, p.51) argumenta que a Inglaterra passou então a exercer uma forte influência no país, incluindo o desenvolvimento da imprensa local (Imprensa Régia), no uso do telégrafo e do telefone, do trem de ferro e da iluminação a gás. O progresso industrial do país era assegurado pelo capital financeiro da Inglaterra que, no início do século XIX, constituía-se de mais de 30 estabelecimentos comerciais. Assim, as companhias inglesas ofertavam empregos para engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros em geral, mas para ocupar tais cargos era preciso falar inglês de modo a entender as instruções e receber treinamento. Desta forma, com a abertura dos portos às nações amigas e ao comércio inglês, surge a primeira necessidade para o aprendizado da Língua Inglesa no Brasil. Percebe-se assim que, nas primeiras décadas do século XIX, o ensino de inglês se justificou por atender necessidades comerciais. Segundo Paiva (2005), o amplo domínio inglês no país gerou algumas manifestações de caráter nacionalista, abafadas, entretanto, pelas oportunidades de emprego que o comércio proporcionava.

Para Chaves (2004), é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido a partir do momento em que a necessidade de se comunicar tornou-se elemento importante para o ingresso neste mercado de trabalho oferecido pelos ingleses. Porém, o ensino formal da Língua Inglesa deu-se apenas em 1809 após a chegada da família real ao Rio de Janeiro com o Decreto de 22 de junho daquele ano. A partir desse momento iniciavam-se os primeiros movimentos para a implantação de um sistema de ensino que tinha a intenção de ser mais avançado e com ele a inclusão de duas línguas vivas no currículo das escolas: o francês e o inglês. Até então ensinava-se apenas o latim e o grego.

A Decisão n. 29 de 1809 criava as primeiras cadeiras de línguas vivas no Brasil conforme explicitado no texto original:

(...) e sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento e prosperidade da instrução publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza e outra de ingleza. (Decisão n. 29 de 1809).

Essas línguas vivas recém-admitidas no currículo escolar brasileiro deveriam seguir os modelos praticados pelos professores de latim que se respaldavam na gramática para organizar o ensino. Aos professores de língua era facultado escolher a melhor gramática até que pudessem elaborar seus próprios compêndios gramaticais:

(...) no ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento do discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos professores de Grammatica Latina. E pelo que toca a matéria do ensino, dictarão as suas lições pela grammatica que for mais bem conceituada, enquanto não formalizarem alguma de sua composição. (Decisão n. 29 de 1809)

Ou seja, um bom professor deveria ser capaz de escrever sua própria gramática e, enquanto isso não ocorresse, ensinaria as línguas modernas por meio de didática semelhante à do latim. Verifica-se, assim, a força do ensino pautado na gramática e o lugar de destaque que ela ocupava no ensino de línguas.

É possível, por meio da análise desse documento, (Decisão n. 29), ver como o passado influencia até hoje o ensino de línguas brasileiro, que na maioria dos contextos escolares, ainda é ensinada como se fosse uma língua morta, pautando-se apenas por regras gramaticais. Não se possibilita, portanto, que o aluno a utilize em diferentes situações de comunicação real, o que é injustificável diante do advento da tecnologia que hoje possibilita vasto contato com outros povos,

propiciando amplo conhecimento dos mais diversos campos. Caso houvesse um melhor aproveitamento desta disciplina a língua tornar-se-ia, assim, um instrumento de comunicação real, já que vivemos em um país onde a Língua Inglesa não é a materna tampouco a segunda.

Celani (2000) observa que às novas línguas era dado, pela primeira vez, certo status, mas o latim e o grego prevaleciam como as línguas de prestígio da época. Porém, o fato de a Língua Inglesa passar a compor o currículo das escolas não fez dela uma língua de destaque. Inicialmente o ensino de inglês no Brasil objetivava apenas a prática, visando capacitar os profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e responder às necessidades de desenvolvimento do país, dadas as relações comerciais com a Inglaterra. Fato interessante é saber que hoje necessitamos desse contato em maior escala, devido à difusão da Língua Inglesa no mundo, e ainda assim não há muito desenvolvimento da função prática da língua nas escolas públicas e privadas e em diversos casos nos cursos livres também.

Faz-se importante comparar as políticas públicas educacionais do passado com as atuais, analisando se houve mudanças, onde avançamos e onde retrocedemos. Apesar da inclusão das línguas vivas (inglês e francês) no currículo escolar, estas só alcançaram o status das línguas clássicas com a fundação do colégio D. Pedro II em 1837. Este colégio teve desde seu início a Língua Inglesa e a francesa juntamente com o grego e o latim em seu currículo, entretanto o inglês tinha uma carga horária menor do que o francês. O ensino destas línguas vivas enfrentava ainda o problema de falta de metodologia adequada. Os autores Chagas (1957) e depois Leffa (1999) ressaltam que a metodologia para as línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical.

Chagas (1957) destaca que o estudo do latim, em vez de seguir um ritmo mais moderno diante da ascensão das línguas vivas, impôs às línguas vivas o método do desuso:

(...) o estudo do latim, em vez de vivificar-se ao influxo das novas línguas, contaminou o ensino destas e impôs-lhes o método anacrônico nascido do próprio desuso. Resultou disso que os professores em vez de dirigirem a aprendizagem dos idiomas clássicos de maneira viva e prática, passaram a ensinar as línguas modernas como se fossem línguas mortas: pela tradução antecipada dos vocábulos seguida, quase sempre, da memorização indiscriminada de regras de gramática (CHAGAS, 1957, p.27).

Logo, seria fundamental por parte daqueles que trabalham com o ofício de ensinar e aprender línguas, ter conhecimento do contexto social, histórico, cultural e econômico dos primórdios do ensino da Língua Inglesa, levando-se em conta que isto desperta a compreensão do modo como ensinamos e nos faz questionar os modelos em que nos respaldamos. Tal questionamento, além de levar a um processo de reflexão e consciência crítica, possibilita medidas para resolver problemas relacionados ao ensino efetivo das línguas no Brasil. Só seria possível explicar e avaliar o modo como nós professores e as autoridades públicas agimos, se retrocedermos e fizermos uma análise crítica da trajetória, recepção e desdobramentos do ensino e do papel que esta língua passou a ocupar desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Seria importante refletir sobre as razões de não haver maiores avanços com relação ao ensino das línguas vivas em termos metodológicos. Segundo Celani (2000), não há notícia do ensino de línguas vivas no sistema de ensino público, antes da chegada de D. João VI, a não ser o que menciona Moreira de Azevedo (apud Moacyr, 1936, p.12): “No colégio de Piratininga lecionou o Padre Anchieta que escrevia as lições em cadernos; ensinavam as línguas portuguesa, espanhola, latina e a brasileira (Tupi).”

É importante notar a observação de Celani (2000, p.225) de que o português foi a primeira língua viva estrangeira a ser ensinada no Brasil junto com o Tupi, presumivelmente “ensinada aos portugueses”. Quanto ao ensino de espanhol, segunda a autora não aparece outra menção de seu ensino nos documentos consultados, nem durante a república. Suponho que este fato seja devido a questões políticas da época, Portugal tinha muitas divergências com a Espanha. Apenas em 1942, na Reforma Capanema, vemos o espanhol vir a fazer parte da grade curricular brasileira e depois a partir de 2010, quando o espanhol torna-se disciplina obrigatória em todas as escolas no Brasil devido ao movimento do MERCOSUL e a projeção do Brasil como o país mais promissor na América do Sul. Porém, presumo que não será oferecido espaço suficiente para o espanhol, assim como não é oferecido para a Língua Inglesa. Há mais uma língua no currículo que, provavelmente se inicia com os mesmos problemas que já temos na área de LI.

Explicar a necessidade da inclusão da LI nos currículos escolares atualmente tem se tornado um grande problema para os professores, pois devido ao fato de a LI sempre ter sido tratada, em muitos momentos da história, com desigualdade e tida como pouco importante no currículo escolar, há uma crença forte de que estudar inglês tem pouca ou nenhuma serventia, principalmente nas escolas públicas. Observo também um aspecto político agravante que a meu ver dificultou o avanço do ensino e desenvolvimento da Língua Inglesa ao longo do tempo, a reforma educacional feita pelo Marquês de Pombal que se iniciou em Portugal em 1759 e depois se estendeu pela colônia, poderia ser o início de uma resistência à Inglaterra e conseqüentemente à língua falada por eles. Segundo Saviani (2008, p. 81) o marquês de Pombal:

Granjeava apoios e concentrava poder, para pôr em ação seu projeto modernizador cujo ponto de partida era retirar Portugal da dependência inglesa (...) a Inglaterra fazendo-se senhora de todo o comércio de Portugal, todos os negócios de esta monarquia passavam pelas suas mãos. Os ingleses eram ao mesmo tempo os patrões e os feitores dos víveres deste país. (2008, p.81).

Apesar de não haver nenhuma menção ao ensino de Língua Inglesa no excerto acima, está subjacente que já havia certa rejeição de cunho político por parte do Marquês. Em outro momento, Saviani (2008, p. 80) cita a aversão do Marquês à Inglaterra.

(...) As ambições políticas que alimentava só começaram a apresentar alguma perspectiva quando, já com quase 40 anos, se deslocou para a corte da Inglaterra como diplomata. Ficou lá em torno de cinco anos, tendo desenvolvido antipatia por aquele país que segundo ele, representava uma ameaça em relação ao domínio do Brasil. (SAVIANI, 2008, p. 80).

Nota-se que já havia planos para interromper o domínio da Inglaterra em Portugal e também em suas colônias. Talvez este seja um dos motivos para que a Língua Inglesa não tivesse lugar de maior destaque e eficiência durante a trajetória escolar brasileira. Diante do descaso e pouca atenção conferida a esta língua desde o Brasil colônia, criou-se a crença de que esta disciplina poderia ser perigosa. Além disso, outras leis que vieram mais tarde como as LDBs de 1961 e 1971 pareceram corroborar tais ideias não dando crédito à disciplina. Resignificar esta crença tem sido há muito tempo tarefa árdua para os professores de inglês que sempre se deparam com a pergunta dos alunos e até deles mesmos sobre a real importância de se aprender essa língua. A maioria dos professores não sabe explicar a importância de se estudar inglês, pois o discurso tornou-se vazio para as classes minoritárias que não acreditam que possam ter a oportunidade de utilizá-la por viverem em um país onde ela não é falada e a escola não oferecer oportunidade para que se possa preencher a expectativa de aprendizagem. Ademais, os PCNs de

1998 minimizam a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem oportunidade de usar a língua estrangeira como instrumento de comunicação oral” (PAIVA, 2003). Neste texto está subjacente que a LI é útil apenas para pessoas de classe média ou alta que podem estudar em um curso livre de idiomas caracterizando exclusão e impossibilidade de aprendizagem de habilidade oral nas salas de aula, além de aceitar sem críticas as políticas públicas do governo que permitem um grande número de alunos nas salas de aula, tornando o trabalho do professor difícil e muitas vezes impossível. Portanto, a pouca credibilidade concedida a LI por parte das políticas públicas vem desde o século XVIII e parece se perpetuar até os dias atuais.

Casimiro (2005) pontua que a Língua Inglesa sempre existiu, mesmo antes de constar nos currículos, mas com a força política da Inglaterra e as colonizações que ocorreram de diferentes formas pelo mundo, aos poucos este país foi tomando conta do cenário político, tornando a LI importante até chegar a ser uma língua franca na atualidade. A autora afirma:

A língua inglesa já existia historicamente, antes da necessidade da sociedade brasileira em aprendê-la, da existência do professor profissional, das instituições de ensino, das leis, decretos e portarias que a regulamentaram como disciplina no ensino brasileiro, porém as condições históricas que a tornaram mais difundida não são as mesmas em todos os países (CASIMIRO, 2005, p.48).

No texto acima, está claro que nem sempre a LI foi uma língua tida como necessária à formação e que a maneira como ela passou a fazer parte dos currículos e sua receptividade tem a ver com as condições políticas e o modo como ela adentrou no país. Esse fato pode ser visto hoje com uma atitude menos agressiva, pois o contexto atual é muito diferente do contexto das colonizações que ocorreram no passado.

Brumfit (1982 *apud* CASIMIRO, 2005) considera inevitável que a Língua Inglesa seja identificada como instrumento de dominação cultural ideológica em partes do mundo onde a situação linguística não seja estável. Considero esse fato perigoso, pois a língua materna é a identidade de seu povo e não deve, de forma alguma, ser ameaçada por outra, caracterizando uma invasão cultural (FREYRE, 2000). Porém, aprender uma nova língua não implica preterir a língua primeira, mas sim dar um passo à frente para ver perspectivas novas e, adentrar num mundo que não se conhece, assim como expandir o mundo para os outros.

Brosnaham (*apud* Casimiro, 2005) ao analisar a expansão das línguas árabe, grega e latina, aponta quatro fatores para este fenômeno de dominação: invasão militar, duração da invasão, diversidade linguística da região (o que gera a necessidade de uma língua franca) e vantagens materiais associadas à aprendizagem da língua.

Fishman, Cooper & Rosenbaun (1977 *apud* CASIMIRO, 2005) sugerem outros cinco fatores: urbanização, industrialização ou desenvolvimento econômico, desenvolvimento educacional, composição religiosa e força política.

No Brasil, o processo de introdução da Língua Inglesa parece se encaixar em um dos cinco fatores apontados por Fishman, Cooper & Rosenbaun (1977 *apud* CASIMIRO, 2005), que foram os acordos comerciais e políticos iniciados pela Inglaterra ainda no Brasil colônia.

Paiva (2003) sublinha que

O interesse pelas línguas estrangeiras (LE) se faz presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural (PAIVA, 2003. p.53).

Ao observar a difusão da Língua Inglesa especificamente, Leffa (1999) complementa:

a escolha da língua estrangeira moderna recai sobre o inglês, pelo multiculturalismo que ela passou a representar desde então, tornando-se a língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 diferentes países, além de ser o idioma da tecnologia e das relações internacionais. Há muito o inglês deixou de ser exclusivo de uma nação ou representar apenas uma cultura, considerando que diferentes países e diferentes culturas se expressam no referido idioma. Há no mundo, hoje, mais falantes não nativos que falantes nativos do inglês (LEFFA, 1999, p. 22).

Apesar das questões relacionadas ao poder político e hegemônico dos países de origem da língua em questão é essencial pensar que a difusão dela faz-se, de certo modo, com que se perca o caráter de empoderamento e intromissão na identidade e cultura dos povos que estudam ou ensinam essa língua, justamente pelo fato dos próprios ingleses e estadunidenses não terem mais controle sobre a sua língua, que depois de difundida sofre alterações, tornando até possível a formação de outra língua, muito diferente da primária. Pode-se considerar que o “modern English” sofre variações constantes dependendo do país onde a LI é ensinada, aprendida e usada com frequência.

Rajagopalan (2005a) chama a atenção para o fenômeno do World English que seria uma nova língua que tem sua raiz na Língua Inglesa, mas que se transformou numa língua diferente usada para comunicação e muito diferente do inglês imposto para o resto do mundo. O autor advoga:

Há alguns anos venho defendendo a idéia de que estamos presenciando o surgimento de uma nova língua, o World English. Ou melhor, de um novo fenômeno linguístico (...) a língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo de World English) é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois, segundo, as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários deste fenômeno linguísticos são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados seriam considerados não nativos. (RAJAGOPALAN, 2005a, p.151)

Para os autores supracitados, a questão da inserção da Língua Inglesa no currículo escolar está ligada à política e a questões de poder, mas também a fatores de inclusão. Retirar a LI do currículo é impedir o cidadão de ver o mundo sob outra ótica, e impossibilitá-lo de conhecer outras realidades, além de não informá-lo sobre os processos político-históricos pelos quais as línguas passam e as mutações que ocorrem ao longo do tempo.

Logo, aponto duas visões que dominam o cenário do ensino de Língua Inglesa hoje no Brasil:

(i) a língua e seu papel humanizador e muitas vezes necessário para a comunicação e interação com outros povos, proporcionando negociações e diferentes visões de mundo;

(ii) a língua como instrumento ideológico, vista como dominação nos países onde ela é trabalhada de forma que leva a aprendizes e professores a perderem suas identidades e se agregarem a possíveis dominadores, provocando danos à identidade e cultura, sem senso crítico, promovendo uma desvalorização da língua materna e conseqüentemente impedindo o crescimento e desenvolvimento intelectual do próprio país.

Penso que se deve tomar certo cuidado quando se ensina uma língua vinda de imperialistas, mas também não se deve carregá-la com um caráter de língua do inimigo. Não quero aqui concordar com as barbaridades cometidas por imperialistas que impuseram sua língua a ferro e fogo no passado, mas sim, ver a língua hoje como um elemento facilitador do contato com inúmeros povos que se utilizam dela para diferentes ofícios, sem desconsiderar suas línguas maternas, a intromissão em sua vida cultural e conseqüentemente a perda de identidade. Aos professores cabe

desenvolver o senso apropriado para que não haja a exclusão em nome de uma ideologia que em nada favorece a formação de nossos alunos.

Para Saviani, a língua pode incluir quando possibilita a comunicação e o diálogo com outras culturas (SAVIANI, 1996) e excluir quando lhe é negado o acesso, pois se o indivíduo fica à margem, sem condições de aprendê-la, está automaticamente sendo excluído de seu direito de aprendê-la. Corroborando a asserção do autor referido, penso que a escola exclui quando as políticas públicas impõem uma carga horária insuficiente e condições precárias para um ensino que possibilite senso crítico, não só em termos políticos da língua em foco, mas também não tendo nenhuma efetividade, fazendo parte do currículo como mero adorno, a meu ver uma exclusão velada.

Kachru (*apud* DONNINI *et al.*, 2010) propõe distinguir os vários papéis que a língua inglesa possui em diferentes países por meio de um diagrama em círculos:

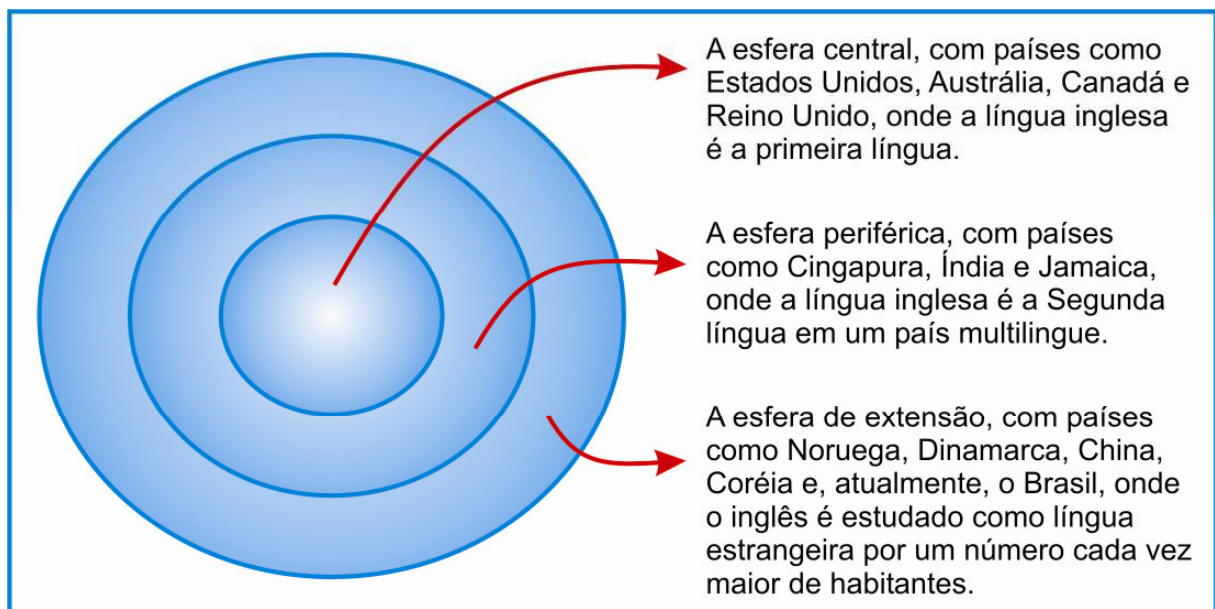


Figura 2.1 – Diagrama de Kachru (DONNINI *et al.*, 2010, p. 10, adaptado)

Na figura acima, pode ser visualizado as diferentes esferas em que a LI se apresenta e a peculiaridade em cada uma delas. Nos países da esfera central, a LI se expandiu devido a movimentos migratórios e com o passar do tempo, cada país desenvolveu sua variante linguística nacional. Nos países de esfera periférica ocorreram dois tipos de desenvolvimento: em alguns países, como a Índia, a LI se estabeleceu como a língua da elite, criando, segundo Rajagopalan, (2005b) um novo sistema de castas na Índia, com base no domínio que as pessoas têm da LI. Em outros países como a Jamaica, desenvolveram-se variantes próprias chamadas pidgins e creoles. Na esfera de expansão, a difusão da LI ocorre devido ao seu estudo como língua estrangeira, havendo diferentes níveis de proficiência e não há um padrão local como na esfera periférica, pois a língua não tem status oficial institucionalizado e tem o tratamento de língua estrangeira (EFL).

McKay (2002 *apud* DONNINI, 2010) sugere que seja criada uma nova esfera que é a esfera da interculturalidade que preconiza o ensino da cultura como diferença e não como transferência de informações. Nesta visão, por meio da LI o aprendiz poderia falar de sua própria cultura quando em contato com outras culturas, além de ter a noção de que identidades nacionais não são monolíticas, não formam um bloco único, uma vez que cada lugar apresenta características variadas, mesmo dentro de um único país. Para mim, esta autora aponta uma nova maneira de explicarmos a inclusão e fortalecimento do ensino e aprendizagem de LI nos currículos escolares, fortalecendo o trabalho dos professores de LI.

2.1.2 Marcos significativos para a história do ensino de línguas no Brasil

Após a inclusão do inglês nos currículos escolares em 1809, o ensino desta língua passou por diversas alterações, em alguns momentos tivemos avanços e em outros, retrocessos. Para Celani (2000) a contabilidade é ao mesmo tempo estimulante e desanimadora, a autora diz que:

Do ponto de vista do desenvolvimento do conhecimento, as mudanças foram enormes, pois a área de ensino de língua estrangeira acumulou um saber tanto teórico quanto prático que lhe garantiu reconhecido lugar entre as ciências da linguagem, a troca de experiências em nível internacional contribuiu para a consolidação desse conhecimento, ao mesmo tempo em que atuou como elemento fertilizante, propiciando soluções a partir da especificidade dos vários contextos de ensino (CELANI, 2000, p.246).

Nota-se neste argumento da autora que os pontos negativos, podem tornar nossa história mais rica, e os fracassos, quando investigados, são elementos fortes para avaliações e possíveis reparos.

A maneira como o ensino de língua estrangeira é visto no Brasil ao longo de sua trajetória, traz à tona a questão de que durante todo este tempo enfrentamos uma luta sem igual para garantir espaço nos currículos e conseqüentemente a efetividade no ensino desta língua por meio da formação que se inicia desde os primeiros anos escolares dando início à nossa competência implícita e que depois se desdobra para outras competências mais reflexivas que possibilitam nosso crescimento profissional.

Chagas observa que antes da década de 1930, no que se refere à orientação didática, quase nada há para mencionar ou criticar, uma vez que questões metodológicas ainda não tinham entrado nas discussões dos responsáveis pelo ensino escolar. O autor argumenta que:

Cada plano de curso, nas sucessivas modificações por que passava a escola secundária, vinha seguido de ligeiras menções que se repetiam em relação a todas as línguas, fossem modernas ou clássicas. Para o primeiro ano exigia-se, por exemplo, “gramática, tema, leitura e tradução”, para o segundo a mesma coisa, às vezes, “conversa”; para o terceiro, acrescentava-se uma “apreciação de clássicos”; e assim por diante. (CHAGAS, 1957, p.86)

Esta observação faz-se pertinente quando observa-se as várias mudanças insignificantes e que nada alteravam. Penso que esta falta de objetivo já é um fator propício para pesquisa, a fim de descobrir em que estas ligeiras mudanças se pautavam. Imagino que os responsáveis pelo ensino não tinham subsídios teóricos para avaliações mais profundas sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas e seus resultados, uma vez que a Linguística Aplicada ainda não se configurava como ciência autônoma e ativa.

Esta consciência e amadurecimento começam a se configurar entre os anos 30 a 50 e com mais consistência na década de 70, quando a Linguística Aplicada surge no cenário do ensino de línguas com estudos mais profundos sobre a linguagem e seu uso em diferentes contextos.

Mesmo assim, o ensino do inglês nas escolas regulares foi, ao longo de sua história, perdendo seu espaço nas grades curriculares.

Segundo Leffa (1999), a redução de horas dedicadas ao ensino de Língua Inglesa (LI) iniciou-se no Império e continuou ao longo da História.

Durante a República nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim, para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que representa menos da metade. Após a criação do Ministério da Educação, em 1930, foram destinadas ao ensino de francês e inglês 17 horas semanais, 9 para o francês e 8 para o Inglês. Na atualidade temos apenas duas aulas semanais de 45 a 50 minutos.

Caberia uma análise mais profunda sobre o que motivou a retirada gradual da Língua Inglesa dos currículos escolares, à medida que ela se tornava mais necessária de acordo com o momento político econômico do país.

Retomando os marcos importantes na história da educação brasileira e do ensino de línguas, os momentos históricos consistem de reformas educacionais que estavam relacionadas a períodos ligados à política da época.

A vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808 trouxe muitos benefícios à colônia, que já era então um reino. Implantava-se aqui o ensino profissional, superior, militar e artístico. Muitos acontecimentos importantes ocorreram neste período, dentre eles a declaração da independência, abdicação de D. Pedro I, início do período da regência e promulgação do ato adicional, mas não havia ainda preocupação com a educação elementar do povo brasileiro. Dentre estes avanços houve a inclusão da cadeira de duas línguas vivas em 1809, o inglês e o francês. Somente em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, algumas modificações importantes aconteceram, como colocar o currículo em conformidade com as exigências culturais e sociais do Brasil pré-republicano.

A partir de 1900 as línguas modernas ocuparam pela primeira vez, uma posição igual à dos idiomas clássicos latim e grego, mas a preferência pelo latim permanecia forte. As línguas oferecidas eram francês, inglês e alemão, obrigatórias, o italiano, facultativo, o latim e o grego também obrigatórios. Até o fim do regime imperial este quadro se manteve estável, mas o número de anos destinado a todas as línguas foi se reduzindo gradualmente. A partir de 1915, retirou-se o grego, o latim permaneceu pela metade, e mais tarde com apenas dois terços. Os idiomas vivos ficaram reduzidos a dois, francês obrigatório, inglês ou alemão como optativos.

Quanto à didática destas línguas quase nada era mencionado, e a base continuava a ser a gramática e a tradução. Para o primeiro ano, exigia-se gramática, tema, leitura e tradução; para o segundo acrescenta-se a conversação esporadicamente e, para o terceiro a apreciação dos clássicos.

Já no Brasil república, percebe-se alguma mudança. Os programas do governo fixam objetivos e normas para o ensino de línguas, a lei Rivadávia⁵ dizia:

(...) Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática. [...] No fim do curso, deverão estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas (...) (CHAGAS, 1957, p.108)

Nota-se que neste momento, a gramática perde, em parte, sua força e alguma atenção é dada à oralidade. O mesmo ocorre na reforma C. Maximiliano em 1915⁶:

O estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler em francês, inglês ou alemão sem vacilar nem recorrer frequentemente ao dicionário. (CHAGAS, 1989)

Apesar de dar algum valor à oralidade a reforma Rivadávia ocasionou a perda de espaço dos idiomas. A facilidade de aprovação que ela proporcionava fez com que nem mesmo as disciplinas obrigatórias tivessem valor, pois havia a certeza das aprovações gratuitas.

⁵ A Reforma Rivadávia Correa, de 1911, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Foi tida como desastrosa para o país, pois o erro da frequência livre desoficializou o ensino e fez que “a prova dois estudos se realizasse por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o ensino do curso superior”.

⁶ A Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, surge em função de se concluir que a Reforma de Rivadávia Correa não poderia continuar. Esta reforma reoficializa o ensino no Brasil.(www.pedagogiaemfoco.br).

Só a Reforma Francisco de Campos em 1931 traz uma nova realidade à educação tirando-a do caos e descrédito causado anteriormente. Ela estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, e o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a reforma introduziu mudanças não somente no conteúdo com maior ênfase às línguas modernas – francês, inglês e alemão, que prevaleceram sobre o Latim - mas principalmente quanto à metodologia com o uso do Método Direto (página Helb - Unb, 2009). Este método teve como seu maior propagador o Professor Carneiro Leão que publicou o livro “O Ensino das Línguas Vivas Estrangeiras” que dispõe as instruções e prescreve o seguinte:

É preciso que o estudante consiga, com o desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento oralmente ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna (LEÃO, 1935).

O ensino de línguas com ênfase na gramática vinha perdendo cada vez mais espaço, mas o número de horas para as línguas tornara-se muito pequeno, fazendo com que o método direto não obtivesse os resultados esperados, tornando-se apenas uma lei sem execução na prática.

O Brasil vivia uma fase de crescimento no campo educacional. Em 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação. Em função da instabilidade política deste período, Getúlio Vargas, num

golpe de estado, instala o Estado Novo e proclama uma nova Constituição, também conhecida como "Polaca"⁷.

Junto a este fato surge a reforma seguinte, intitulada Reforma Capanema que foi responsável pela criação dos cursos técnico-profissionais. Ela representou um grande avanço para o ensino de línguas da época, preocupando-se com a questão metodológica, recomendando o uso do "Método Direto" e enfatizando que o ensino de línguas (principalmente o francês e o inglês) deveria servir não só para objetivos instrumentais, mas também para a prática.

A escolha do francês e do inglês, de acordo com o próprio ministro Capanema foi devido à influência destes dois idiomas na cultura universal. O momento histórico era turbulento, o Brasil declarava Guerra à Alemanha e seus aliados, após o torpedeamento de navios brasileiros em nossas costas. Parecia necessário um investimento nas línguas que servissem para comunicação. Nos Estados Unidos o método direto já tomara grande proporção e declinara mesmo sendo considerado rápido e útil aos anseios da época que era proporcionar aos envolvidos na guerra, comunicação rápida (ALMEIDA FILHO, 2005. p.15).

Em 1961 um novo marco merece destaque, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases. Após a Segunda Guerra Mundial, intensificou-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, aumentando a necessidade e o

⁷ É também conhecida como *Polaca*, por ter sido baseada na Constituição autoritária da Polônia. Foi redigida pelo jurista Francisco Campos, ministro da Justiça do novo regime, e obteve a aprovação prévia de Vargas e do ministro da Guerra, general Eurico Gaspar Dutra. A Constituição de 1937 foi a primeira republicana autoritária que o Brasil teve, atendendo a interesses de grupos políticos desejosos de um governo forte que beneficiasse os dominantes e mais alguns, que consolidasse o domínio daqueles que se punham ao lado de Vargas. A principal característica dessa constituição era a enorme concentração de poderes nas mãos do chefe do Executivo. Seu conteúdo era fortemente centralizador, ficando a cargo do presidente da República a nomeação das autoridades estaduais, os interventores. Esses, por sua vez, cabia nomear as autoridades municipais (ARRUDA & CALDEIRA 1986).

desejo “espontâneo” de se aprender inglês, idioma de uma indústria cultural com alto apelo popular através do cinema e da canção popular que, gradativamente, foi ocupando o espaço no qual predominava a língua francesa. Assim, falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas. Paradoxalmente, o prestígio desse idioma aumentou a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retirava a obrigatoriedade do ensino de LE na escola básica em todo o ensino médio, e deixava a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas 4 séries do ensino fundamental, então com duração de 8 anos. As LDBs de 1961 e de 1971 ignoraram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências.

As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas. Desde então, só cresceu a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação de uma crença-maldição do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. Enfim, a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil.

Em 1976 com a resolução 58/76 houve um resgate parcial do ensino de língua estrangeira moderna (LEM) na escola de 2º grau. A partir desta resolução é decretada a obrigatoriedade para o Colegial, e não para o Ginásio. Apesar de ser parcial, podemos considerar como um ponto positivo, pois pelo menos o segundo grau é contemplado com a obrigatoriedade.

Em 1985 surge como um marco no ensino de Língua Inglesa a Associação de Professores de Inglês do Estado de São Paulo - APLIESP - que motivou vários

outros Estados a criarem suas associações e desde essa época já foram criadas mais de 12 associações estaduais no Brasil, sendo a APLIESP a pioneira.

Em 1996 é promulgada a nova LDB, que torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Para Paiva (2003), a lei deixava a desejar, pois apresentava lacunas que demonstravam que o ensino de idiomas ainda era visto como algo pouco relevante ou desvinculado dos projetos pedagógicos.

Em 1998, o MEC lança os Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa (PCNs) de 5ª a 8ª séries. Estes manuais estabeleciam as diretrizes oficiais para o ensino de LI. Apesar de muitas críticas, merecem destaque, pois pela primeira vez temos um documento oficializado e a preocupação de fazê-lo conhecido e estudado em todas as regiões brasileiras. Houve muita demora para que este documento fosse compreendido, principalmente nas regiões do norte do país, onde não havia ainda tantos profissionais com competência teórica para dar os cursos de formação. Até hoje há enormes controvérsias quanto ao teor deste parâmetro. Em 2000 o MEC estende o PCN para o Ensino Médio e publica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (OCM-LE) com o objetivo de esclarecer ainda mais as diretrizes curriculares das línguas estrangeiras modernas.

Esses marcos mostram como o nosso sistema educacional passou por sucessivas mudanças e de que forma o ensino de Língua Inglesa tem batalhado para ocupar um lugar digno e igualitário. Notamos que a falta de profissionais bem qualificados também é fator de descrédito para o bom andamento da disciplina nas escolas. O tempo passou e ainda enfrentamos o problema de formação profissional. O que tem mudado são as posturas diante deste fato, hoje há uma mobilização em torno da formação de melhores profissionais na área de ensino de línguas. Neste contexto, aponto as associações como coadjuvantes na qualificação e continuidade ao trabalho das universidades. Dentre os marcos citados acima acrescento o surgimento da APLITINS, advinda de um projeto feito pela Secretaria do Estado do Tocantins em parceria com o Conselho Britânico, Tocantins English Project (TEP), em 2003, que visava a formação docente no Estado do Tocantins. Posteriormente abordarei sobre este projeto, de forma mais abrangente.

2.1.3 Breve trajetória profissional do professor de Língua Inglesa

A expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, obrigava-os a deixar a educação em função de radicais diferenças e objetivos. Enquanto os jesuítas se preocupavam com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em tirar Portugal de dificuldades, organizando a escola para servir aos interesses do Estado. As ideias iluministas eram latentes e o ensino jesuítico não era convergente a elas. Foram feitas críticas incisivas “ao estado lastimável em que se encontrava o estudo das letras humanas” por obra dos jesuítas, cujo método era “escuro e fastidioso” (SAVIANI, 2008).

A partir deste evento é que surge a necessidade de professores que servissem ao Estado como uma categoria de profissionais. O trabalho da educação era todo feito, até então, pelos jesuítas e a Língua Inglesa não existia no currículo. Aparece então, a figura do professor régio que viria a substituir os jesuítas. No Brasil o primeiro concurso para admissão de professores régios foi realizado no Recife em 20 de março de 1760, mas as nomeações demoravam a acontecer. Cardoso (2002, p.135) registra que em 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil, apesar de já ter ocorrido o concurso.

O Marquês determinou que a educação na colônia passasse a ser transmitida por leigos nas chamadas Aulas Régias. Segundo Azevedo (1943, p.289-320)

(...) as aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774 (...).

Nota-se que houve muita demora em tratar o professor como um profissional, regulamentado pelo Estado. E enquanto isso, a educação ficou parada a espera das regulamentações necessárias. Apesar da ideia de popularizar o ensino, a reforma causou danos ao sistema de educação, emperrando o andamento do desenvolvimento educacional no Brasil e continuando com as mesmas práticas jesuíticas. Saviani (2008) aponta que

(...) na prática, o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. O ministro regulamentou ainda o funcionamento das missões, afastando os padres de sua administração, e criou o Diretório, órgão composto por homens de confiança do governo português, cuja função era gerir os antigos aldeamentos. Complementando tais medidas, o Marquês procurou dar maior igualdade cultural à colônia, proibindo a utilização do

Tupi e tornando obrigatório o uso do idioma português. Alguns estudiosos da história afirmam que foi desta forma que o Brasil deixou o rumo de ser um país bilingue. (SAVIANI, 2008, p.77).

Chagas (1957), também afirma que apesar da Reforma de Pombal não houve grandes mudanças no sistema de ensino brasileiro, segundo o autor

o traço fundamental da instrução secundária manteve as linhas básicas do século XVI, com ligeiras variantes que não chegaram sequer a modificar-lhe o aspecto exterior. Passaram-se anos sem que acontecimentos mais importantes da História do Brasil viessem a mudar as bases do currículo clássico deixado pela companhia. (CHAGAS, 1957, p.86).

Foi apenas em 1809 que a cadeira de Língua Inglesa foi institucionalizada com a Decisão n. 29 do mesmo ano. O Padre irlandês Jean Joyce foi nomeado para professor de inglês com um ordenado anual de 400.000 réis. A nomeação foi feita por meio de uma carta em 9 de setembro assinada pelo rei:

(...) 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 a prosperidade da instrução pública (ALMEIDA, 2000 *apud* CHAVES, 2004, p.6)

Ressalto que durante os anos de D. João VI no Brasil (1808-1821), a Língua Inglesa teve utilidade exclusivamente prática, oferecendo apenas uma opção profissional para o mercado de trabalho da época. Não havia formação alguma no Brasil para os professores em geral. A educação pública era mantida pelos professores régios enviados de Portugal. Somente depois de trezentos anos da descoberta é que o país recebeu o primeiro espaço unicamente destinado à formação de professores e os professores de língua não tinham formação específica. Fialho (*apud* OLIVEIRA 1999, p. 22) ressalta

(...) a reforma Pombalina só logrou desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios, assim, em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação de estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentário, baseado em aulas isoladas que eram dadas por professores leigos e mal preparados. (FIALHO, 1937, *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 271).

Nessa perspectiva histórica, que dá uma breve noção de como se iniciou o processo de formação dos professores brasileiros, nota-se que algumas lacunas no nosso sistema educacional prevalecem até os dias atuais.

Os anos passaram e não há muito que mencionar sobre melhorias. Saltando para a década de 20, nota-se que o ensino de línguas estrangeiras não podia ser classificado como uma profissão porque o professor dependia apenas de truques de ensino. A preparação do professor consistia em treinamento nos métodos de ensino, observação de aulas e ensino colaborativo, a regência de aula era insuficiente. A regência era considerada perda de tempo e ineficaz.

Na década de 40 o baixo número de aprovados nos exames de Certificação de Professores de Línguas Estrangeiras mostrava como a preparação de professores continuava precária. As técnicas de ensino adquiridas durante a formação pareciam não ajudar os professores e, portanto, indicavam que o que era mais importante era a personalidade do professor.

Nos anos 50 o problema persistia e a competência linguística e pedagógica era fraca. Na década de 60 começa a necessidade de pesquisa empírica sobre a eficácia do professor como uma maneira de avaliar os programas de preparação de professores.

Em 70 a baixa qualificação de professores continuava e não houve muito avanço na formação e nem na qualificação dos professores de LE. Os professores tinham baixa proficiência na língua alvo. Dava-se início ao questionamento se as instituições de ensino estavam preparadas para implementar um currículo de

formação de professores baseado em competências. Em 80 os debates sobre a dificuldade em definir o que constitui um bom professor avançam e há uma dificuldade em estabelecer uma relação entre boas técnicas de ensino e melhor desempenho dos alunos. Nos anos 90 reconhece-se a falta de uma base teórica para a formação de professores e inicia-se uma dependência em serviço baseado na prática.

Na atualidade, apesar das dificuldades, temos como ponto positivo a forte atuação da LA como ciência que pesquisa sobre o uso da linguagem em seus diferentes contextos sociais, crescendo em todas as partes do país e resgatando, mesmo que lentamente em alguns lugares, os prejuízos deixados pelos nossos antecessores. Os professores da época colonial não tinham as mínimas informações de métodos pedagógicos para atuar profissionalmente e os que vieram a seguir sofrem as consequências de um passado mal resolvido e que em muitos momentos deixou a desejar e criou raízes profundas e difíceis de serem arrancadas.

Em suma, ao longo da história, a profissão professor nunca teve grande status, e sempre esteve ligada a imagem vocacional, daquele que faz por amor e dedicação sem um salário digno. No Brasil, desde a chegada dos primeiros jesuítas, ainda no século XVI, até início do século XX, talvez a profissão era associada especificamente ao sacerdócio e a doação por isso carregamos até hoje o papel de profissionais que não ganham salários compatíveis com a nossa profissão e que precisamos mais vocação que profissionalização. A sociedade não confere ao professor um status adequado ao tipo de trabalho árduo exercido por estes profissionais. Cheguei a esta possível conclusão, recorrendo mais uma vez à disciplina norteadora desta dissertação que é a História do Ensino de Línguas no

Brasil e suas versões dos eventos ocorridos, referentes à carreira dos professores ao longo do tempo.

2.1.4 A Linguística Aplicada, as associações de professores de LI e a universidade

O surgimento das associações de professores no Brasil se relaciona, de certo modo, com a expansão da Linguística Aplicada (LA) como ciência autônoma na década de 70 e 80. O movimento em prol de assegurar um ensino de línguas eficiente e com bases sólidas e práticas renovadas coincide com um momento de maior difusão das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas. A preocupação com o processo de formação de professores começou a ter relevância dentro do campo da LA, a partir da década de 70 (FREEMAN & JOHNSON, 1998).

Observando a década em que surgem as primeiras associações interessadas em promover e garantir uma língua estrangeira no currículo, pode-se notar que as associações de professores de inglês se amparam nos avanços científicos da LA como um movimento de resgate e ação nas lacunas existentes no sistema de ensino de línguas. A LA é que garante o fazer do professor ao explicar cientificamente o que acontece nas salas de aula. Mesmo que o professor não tenha consciência de que haja teorias em suas aulas, elas existem e estão subjacentes às suas práticas cotidianas. O interesse pela formação de associações está atrelado a uma vontade de crescimento profissional aliado à necessidade de um ensino de línguas efetivo, além de uma constante luta por espaço e reconhecimento.

Para Silva *et al.* (2001), as associações de professores de inglês têm um papel fundamental na formação continuada dos professores, pois elas têm o objetivo de

promover a busca de melhores profissionais e a garantia da Língua Inglesa nos currículos, fato que se tornou um desafio mediante as políticas educacionais brasileiras. As Associações também configuraram-se como grandes aliadas das universidades na formação de melhores profissionais, que necessitam dar continuidade, não apenas de conhecimentos teóricos e de língua, mas principalmente, no desenvolvimento de um senso crítico mais apurado que os capacite a reconhecer suas deficiências ou fatores que impeçam o bom andamento do ensino de línguas nas escolas.

Ao longo da história da educação no Brasil, o espaço da Língua Inglesa sofreu inúmeras mudanças, conforme foi destacado anteriormente, que não se pautaram em pesquisas sólidas para explicar tantas medidas de exclusão da língua, mas que prejudicaram a formação dos alunos e o trabalho dos professores.

As raras iniciativas de políticas públicas parciais impostas ao ensino de línguas no país tiveram diversos momentos nocivos e excludentes, e acabaram por colocar as línguas, não só o inglês, mas agora também o espanhol, numa situação de indiferença e descompromisso, já que a carga horária atribuída a elas não permite que seja feito um trabalho com resultados palpáveis.

O problema atinge também a universidade que não dá conta da formação e acaba por colocar no mercado, profissionais despreparados, criando, assim, um círculo vicioso. O aluno não aprende na escola, a universidade recebe alunos despreparados e também não consegue prepará-los, pelo menos, ao nível mínimo necessário para uma boa atuação na sala de aula.

Celani aponta que

O abandono em que se encontram os professores dessa área vem sendo há tempos preocupação de todos aqueles que se dedicam à pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas. (...) mesmo com a restauração das línguas estrangeiras em seu papel formador no currículo da escola

fundamental, garantido agora pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a situação não parece ter melhorado, visto que as causas tem de ser buscadas em níveis mais profundos de formação inicial de professores de língua na universidade. (CELANI, 2003, p. 20).

Nota-se aqui a preocupação da autora quanto ao papel da universidade para buscar desenvolvimento profissional. Reitero que o reconhecimento do papel dos terceiros agentes, neste contexto, o das associações, como elemento coadjuvante, seria essencial para desdobramentos mais positivos na ação formadora.

Como já dito anteriormente, o ensino de línguas tem uma história de muitos séculos, mas foi durante e no pós-guerra que ele se assumiu oficialmente como científico pela primeira vez. O interesse pela Língua Inglesa em LA, cresceu com a necessidade de comunicação na segunda guerra, Almeida Filho (2005) relata que

(...) durante a segunda guerra, a necessidade aguda com os aliados falantes de outras línguas, e mesmo os inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e da linguística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2005, p.11).

A partir daí, nota-se que a força do aparato profissional torna-se essencial, e mais pesquisas sobre o processo de aprender línguas são desencadeadas. O autor enfatiza ainda “que a categoria profissional do professor de língua estrangeira se estabeleceu com características profissionais invejáveis em muitos países a partir deste contexto de guerra”. Neste momento, duas associações surgem e constituem um cenário propício para a atuação de linguistas aplicados, TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) criada em 1966 nos Estados Unidos e a IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) criada em 1967 na Inglaterra.

Com a difusão da Língua Inglesa (LI), graças ao crescimento econômico e cultural dos EUA, cresce ainda mais a busca por ensino, pesquisa e profissionais competentes. Vão surgindo mais associações interessadas em aprimorar e criar

métodos e profissionais que atendam às demandas vindouras. Nesse sentido, a LA configura-se como uma ciência que se dedica a pesquisar sobre o ensino de língua estrangeira e a profissionalização de seus professores, que são os agentes principais neste processo de inclusão.

Para que o professor tenha condições de exercer um bom trabalho é preciso que tenha, um amparo pedagógico profissional que o possibilite a ter consciência de seu modo de ensinar e agir com plausibilidade e ser capaz de explicar o porquê da Língua Inglesa nos currículos.

Foi para defender o direito de inclusão, efetividade, e amparo ao crescimento dos profissionais do ensino de Língua Inglesa que a primeira associação de professores de inglês surgiu no Brasil. A APLIESP, surgiu como uma necessidade de se formar um grupo com interesses comuns que se posicionasse contra a resolução SE n.01/85 que colocava a LI com caráter de atividade, não reprobatória e sem obrigatoriedade, discriminando-a junto às outras disciplinas. Diante desta medida os professores do Estado de São Paulo criaram a APLIESP que se empenhou em promover uma campanha, enviando à Secretaria de Educação uma carta de repúdio ao ato, com esclarecimentos sobre a importância, a relevância e o real significado do ensino de línguas estrangeiras na escola pública.

A APLIESP teve um papel importantíssimo nesse cenário, configurando-se como um grupo que fortalecia a categoria de professores de Inglês, sob uma ótica profissional, preocupada com a efetividade do ensino e seus desdobramentos diante de medidas tão arbitrárias e sem respaldo teórico algum. Interessante notar que a APLIESP surgiu como uma associação sem respaldo de outros órgãos, que pudessem financiá-la. O que a meu ver, por um lado proporciona mais força, respeito e consistência ao grupo, principalmente sob o âmbito financeiro,

possibilitando liberdade de argumentos e tomada de atitudes sem vínculos ou retaliações vindas por parte do governo. Por outro lado, esta independência pode dificultar um maior alcance da associação aos professores da rede pública, que sem a autorização de um órgão governamental que os rege, não tem liberação para participar dos eventos.

A partir da APLIESP surgem outras associações, muitas delas se vêm, conforme entrevista realizada com os presidentes e diretores, como instrumento apenas de formação no âmbito de ensino e aprendizagem de LI. Fatores políticos que envolvem a classe são colocados em pauta somente caso haja manifestação por parte dos associados. Atualmente, há uma grande discussão em torno desta questão, pois muitas vezes não fica claro se é papel da associação ou do sindicato dos professores intervir quando o assunto é salário, mudança na grade ou outros assuntos que aparentemente não estão diretamente ligados ao ensino da LI, mas que de alguma forma interferem no processo e na vida profissional do professor de LI. Sobre este aspecto, cito Mello (1998, p.43) que conceitua a CP em algumas dimensões importantes que nos levam a inferir que o professor deve estar atento não somente aos processos de ensino e aprendizagem e sua atuação didática, mas ter uma amplitude maior de seu papel, garantindo o desenvolvimento da CP a saber:

1. Domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que este saber;
2. Seja apropriado pelo aluno;
3. Visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas

relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino;

4. Compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu a organização da escola e os resultados de suas ações;
5. Compreensão mais ampla das relações entre escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.

Logo, para a autora supracitada, a CP configura também um aspecto político aliado à competência técnica que seria o saber atuar como professor. Ela afirma que

A atuação pedagógica do professor não se dissocia de um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração, e de uma prática coletiva de organização e reivindicação. (MELLO, 1998, p.56).

Nota-se que em vários momentos da história as autoridades responsáveis pelas políticas públicas escolares apresentam argumentos sem nenhum respaldo teórico para as inúmeras investidas contra a inclusão das LE no currículo ou mudanças, sem justificativas, que contemplassem não só a parte pedagógica, mas também o valor do professor como profissional que sobrevive de seu trabalho. Vejamos a citação a seguir do parecer 853/71 de 12 de Novembro de 1971, justificando a inserção, novamente, da LE como mera recomendação:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (Parecer 853/71,1971).

Fica claro que havia uma necessidade de melhor profissionalização, porém não era oferecido nenhum amparo para que houvesse a eficácia mencionada no texto, restando apenas excluir o que era considerado um problema. Não se sabe quais eram os conceitos de um bom profissional para aquela época, pois não havia ainda parâmetros para se saber o que era esperado e as pesquisas na área de LI eram escassas.

Ressalto que outras disciplinas não foram julgadas a respeito de sua eficácia, apenas o inglês sofre um juízo de valor exacerbado e sem embasamento teórico algum. É com base nestes problemas que as Associações buscam uma melhoria, talvez em longo prazo, do profissional do ensino de línguas, mostrando-se como aliadas no processo de formação. Por meio do desenvolvimento da CP, dos professores envolvidos, eles serão capazes de enxergar o que precisam para se tornarem melhores profissionais e, conseqüentemente, ter mais voz diante do que nos é imposto.

As associações vêm crescendo no Brasil, buscando ajudar na formação dos profissionais do ensino de Língua Inglesa à luz da AELin (Aprendizagem e Ensino de Línguas) e da LA como área teórica mais ampla. A AELin é específica dos professores de língua, e paralelo a ela temos a de formação de professores, formação de alunos e recentemente a formação dos terceiros agentes que neste trabalho se configura como uma Associação de professores de inglês. As associações e a universidade devem ser parceiras, pois elas enfrentam um problema que depende das duas, a primeira porque continua a formação e a segunda porque tem a obrigação de formar (certificar) alunos que já vem de um ensino precário, que por sua vez têm professores que saíram da universidade, gerando um círculo vicioso que deve ser reavaliado e desfeito.

A seguir, apresento uma ilustração que exemplifica um modelo ideal de intersecção das áreas pertinentes para um melhor ensino de LI.

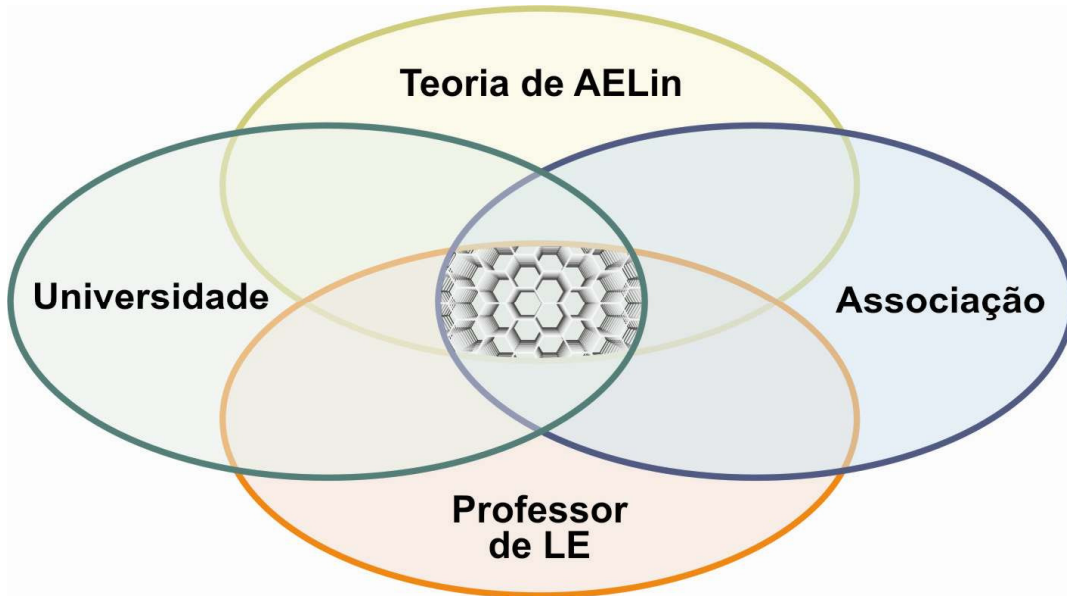


Figura 2.2 – Intersecção entre associações, universidade e a AELin

2.1.5 Modelos de formação do professor

O professor artesão / artista (Craft model)

Para Wallace (1991) e Zeichner (1983) este modelo é também chamado de modelo *craft*. Visa à formação do professor como um processo de aprendizagem construído por meio da observação e imitação, e uma série de tentativas e erros das técnicas de ensino de um mestre experiente. O conhecimento proveniente da experiência do professor formador ocupa um lugar privilegiado. O professor formador, neste processo, desempenha o papel de conselheiro, fonte de dicas de técnicas de ensino testadas ao longo da sua prática pedagógica.

Altet (*apud* BOMFIM, 2008, p.25) sugere que, neste modelo, a personalidade e capacidade inata do professor são de suma importância. Para ele, o aluno “não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma, e competência retórica são suficientes”. Richards (2002, p.23) partilha da mesma concepção sobre a natureza pessoal deste modelo ao afirmar que

o ensino, como arte ou artesanato, depende da capacidade pessoal e personalidade do professor. O objetivo da abordagem arte/artesanal é desenvolver o ensino como um conjunto único de habilidades que o professor pode utilizar. Não há método geral de ensino, o professor deve desenvolver uma abordagem personalizada que lhe permita ser ele mesmo e fazer o que julga melhor. (tradução minha)⁸

Não descarto a importância do modelo artesanal, porém o professor precisa se tornar autônomo na medida em que se torna um profissional mais experiente e criar ele mesmo sua abordagem de ensinar com embasamento teórico. Para Almeida Filho em entrevista ao MEC, o melhor método é o método do professor, desde que ela saiba explicar o que faz (ALMEIDA FILHO, 2010). Logo, o modelo artesanal torna-se vazio não propiciando autonomia profissional.

Modelo de formação tecnicista: a aplicação da ciência

O modelo tecnicista fundamenta a prática de ensino do professor, e, conseqüentemente, sua formação, nos resultados de estudos científicos. Segundo Wallace (1991), a aplicação da ciência é uma reação às abordagens não-científicas vindas do modelo artesanal. O autor acredita que a cientificidade pode ser capaz de

⁸ No original: “...teaching as na art or craft, depends on the teacher’s individual skill and personality. Art craft model approaches to teaching seek to develop teaching as a unique set of personal skills which teachers apply in different ways according to the demands of specific situations. There are no general methods of teaching: rather, teachers should develop an approach to teaching which allows them to be themselves and do what they feel is best” (RICHARDS, 2002 p.23)

solucionar os problemas em relação ao ensino, ou seja, as teorias são importantes para que isto aconteça.

Este modelo tem suas bases na filosofia positivista, e psicologia behaviorista (ZEICHNER, 1985), a formação de professores é vista como uma aquisição e aplicação de técnicas que seriam repassadas para os alunos pelos professores e essas técnicas são respaldadas pela teoria. Este modelo tornou-se popular e gerou a formação de professor por competência e algumas variações desta. Neste paradigma, o papel do professor formador é de especialista, que informa aos alunos os conhecimentos científicos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, treinando-os para a aplicação na prática.

O modelo tecnicista de formação de professores é criticado por não promover o pensamento crítico e não permitir a autonomia do professor em formação. Freire (2006) chama de educação bancária, o trabalho do educador que só faz depósitos que os educandos recebem, memorizam e repetem. Não há criatividade nem transformação. Separa-se os que pensam (pesquisadores) dos que trabalham no cotidiano das salas de aula (executores). No âmbito de formação de professores de línguas estrangeiras, Johnson & Freeman (2001) criticam essa concepção cujo resultado é a noção de que os professores se equipam de teorias, pressupondo-se que isso trará resultados positivos, sem levar em conta a complexidade do ensino em vários outros âmbitos que aparecem quando nos deparamos com a prática e precisamos do amparo de várias outras ciências para compreender e agir, além da nossa própria ideia e sentido do que estamos fazendo e vivendo.

Modelo de formação reflexiva

Um terceiro modelo seria o da ampliação dos estudos vindos de Dewey (1959) feitos por Schön (2000, p. 29-36), que propôs os conceitos de:

- a) Conhecer-na-ação: envolve a ideia de construção de conhecimento na prática;
- b) Reflexão-na-ação: construção do conhecimento mediante a análise e interpretação da prática;
- c) Reflexão sobre-a-ação: pensamento retrospectivo sobre um problema ou uma dada situação que ocorreu durante a prática;
- d) Reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação: momento de análise e reflexão crítica posterior, sobre as características e os processos de ação.

Outros autores têm proposto perspectivas que vão além das referentes à reflexão e ensino reflexivo. Segundo Zeichner (1985), tentativas de esclarecer as distintas perspectivas de reflexão têm resultado em alguns acréscimos, como o âmbito social enquanto elemento que influencia as práticas cotidianas. Este fator não é mencionado por Schön.

Zeichner (1985) entende que no que tange à formação de professores, o objetivo da reflexão é formar professores capazes de questionar seu contexto, analisar as origens e consequências das suas ações e confrontar a teoria com a realidade da prática. O autor aponta as seguintes diferenciações:

- O momento: reflexão antes, durante e após a ação;
- O conteúdo: refletir sobre o processo de ensino ou sobre as condições sociais que influenciam o ensino;
- O modo: um ato individual ou prática social, colaborativa;

- O processo: lógico e racional desprendido de emoção ou reflexão emocional, subjetiva, imbuído de paixão;
- Diferentes níveis de reflexão.

2.1.6 As competências do professor profissional de línguas

Para adentrar ao assunto “competência” relembrei rapidamente a gênese do termo para posteriormente desenvolver a ideia deste subitem que seria falar sobre as competências necessárias para um professor de LI profissional. O termo competência é polissêmico e apresenta vários conceitos que foram desenvolvidos ao longo do tempo. Dentro da área de ensino e aprendizagem de línguas o termo foi apresentado por Chomsky, primeiramente, e depois desenvolvido em outras vertentes por Del Hymes (1972); Canale e Swain (1983); Bachman (2003); Widdowson (2005); Almeida Filho (1997); Consolo (1990) e Alvarenga (1999), dentre outros. Todos estes autores ampliaram os conceitos de competência, conduzindo o termo para uma explicitação mais voltada ao processo de ensinar e aprender línguas.

Para Chomsky (1972), competência significa conhecimento da língua e suas regras gramaticais, mas para que ela se mobilize é preciso o desempenho que é a capacidade de uso real da língua, porém sem a preocupação com a sua função social. Hymes (1972) incorporou mais tarde este aspecto social no conceito de competência de Chomsky, introduzindo o termo comunicativo. Hymes enfatiza que

Não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. (CHOMSKY 1972 *apud* SILVA, 2007).

Para o autor supracitado é preciso haver um significado compatível à situação e contexto social em que o indivíduo faz parte. Com este novo conceito Hymes (1972) abre espaço para a formulação de novos conceitos sobre competência, sob uma perspectiva mais social. Canale & Swain (1980) subdividem o termo, mais tarde, em quatro subcompetências:

1. Gramatical – saber regras gramaticais ou linguísticas para a produção de palavras ou frases;
2. Sociolinguística – Conhecer as regras sociais que norteiam o uso da língua em contexto real de uso da mesma;
3. Discursiva – Ter capacidade de coerência e coesão de uma série de orações e frases com a finalidade de produzir de forma oral ou escrita uma linguagem de significado;
4. Estratégica – Estratégias para compensar falta de vocabulário ou estrutura gramatical.

Bachman (1990) acrescenta às competências os “mecanismos psicofisiológicos” que inserem aspectos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico, envolvendo o canal auditivo e visual e a receptividade da língua.

Widdowson (2005) retoma o termo Chomskiano. Segundo o autor, para haver comunicação o indivíduo tem que mostrar habilidade linguística por meio do

desempenho ou uso, ou seja, transformar seus conhecimentos gramaticais em uso efetivo para comunicação. Ele propõe que

O uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras linguísticas para comunicação eficaz. (WIDDOWSON, 2005, p.17).

Com base em todas estas definições, Almeida Filho (1993) desenvolveu algumas competências ideais para que um professor possa atuar com segurança e como profissional em desenvolvimento. Dentre elas destaco a CP por ser a principal neste trabalho.

1. Competência implícita – “(...) corresponde às disposições do professor para ensinar da forma que ensina habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor, oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar (Alvarenga, 1999, *apud*, Sant’ana, 2005, p.43);
2. Competência linguístico-Comunicativa- “Constitui-se na competência do professor de produzir linguagem em contexto de uso e comunicação, insumo de qualidade para que seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos (Alvarenga, 1999, *apud*, Sant’Ana, 2005, p.43).
3. Competência Teórica- “(...) aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisas de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais

(informais) com teorias formais estudadas. É base fundamental da competência aplicada (Almeida Filho, 1993, apud Sant'Ana, 2005, p.43)

4. Competência Aplicada- "(...) a capacidade do professor de ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém (Almeida Filho, 1993, *apud* Sant'Ana, 2005, p.43)

5. Competência Profissional: "capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitudes que tem a ver com o ser professor (a) de língua (a) reflexivo." (Almeida Filho 1993, 1999 e 2004).

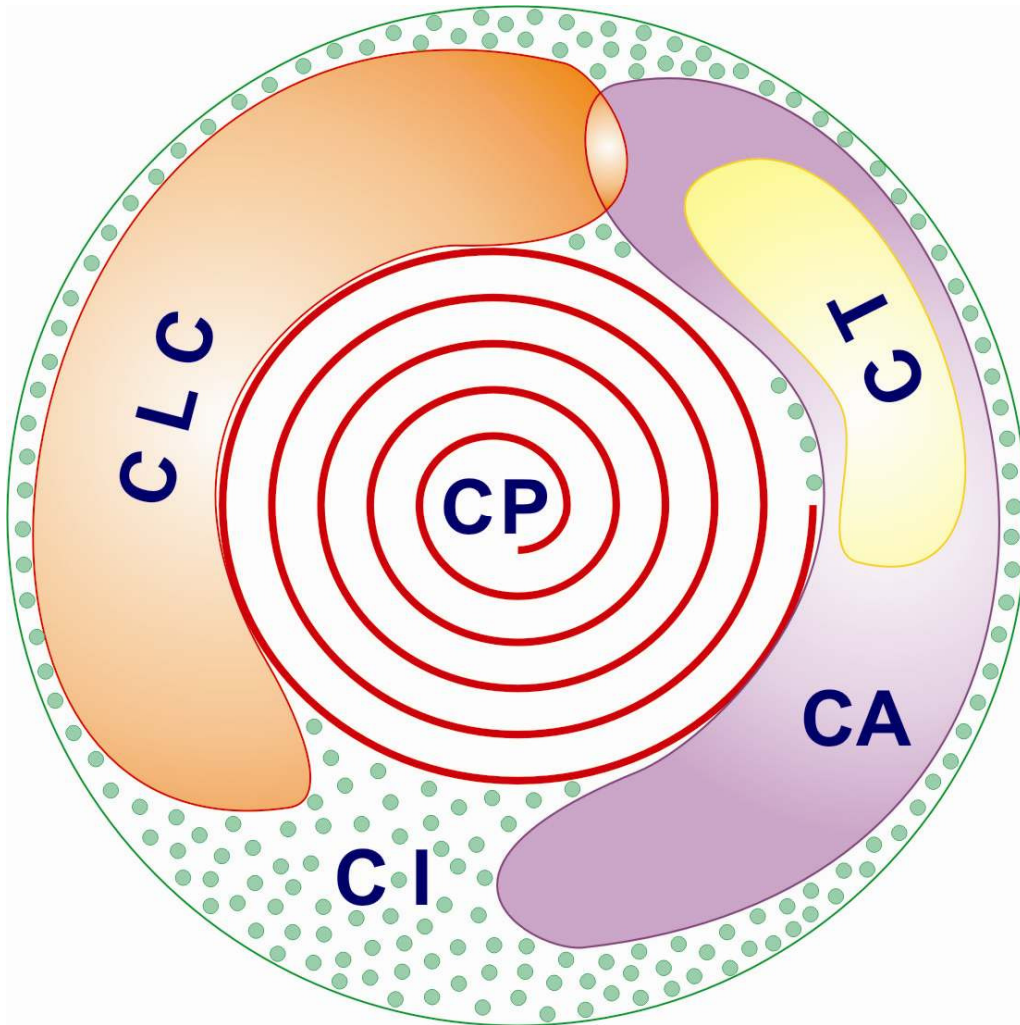


Figura 2.3 – Competências no estágio ideal de desenvolvimento (ALMEIDA FILHO, 1999, adaptado colorido)

Muitos autores utilizam o termo Competência Profissional em sentidos diferentes, porém muito próximos e complementares. Sintetizo a seguir algumas ideias principais:

- Mello (1987) – para a autora a CP é competência técnica (saber fazer bem o que se propõe) e também compromisso político;

- Rios (1995) – Acrescenta a dimensão ética à proposta de Mello que seria a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum;
- Saviani (1996) – refere-se à CP como saber atitudinal, crítico contextual, compreensão das condições sócio-históricas do contexto educacional;
- Alvarenga (1999) – considera a CP como a competência macro que possibilita que todas as outras se mobilizem, este conceito parte dos estudos de Almeida Filho (1993, 1999);
- Basso (2001) – abrange o termo CP para o além do saber fazer e o estende para a capacidade de se explicar o que se faz, tendo em mente que existem diferentes formas de ação que resultam positivamente e que dependem da compreensão do professor sobre seu modo de agir.

Apesar de tantos conceitos notamos uma proximidade entre todos eles com alguns acréscimos que partem de estudos anteriores. Neste trabalho considero a CP como a mais importante, pois sem ela o professor não reflete sobre seu fazer. Amparo-me no conceito de Almeida Filho (1993, 1999, 2004) para explicar o porquê dos professores buscarem uma Associação em busca de aprimorar seu fazer. Este fato demonstra, como já citado anteriormente, que o professor tem consciência de que falta alguma condição importante para que ele possa se aprimorar como profissional, buscando na associação o que ele precisa para se aperfeiçoar. Esta competência está ligada ao modelo de formação reflexiva citado anteriormente, pois se trata de um avanço intelectual no sentido de ter consciência de seu estado profissional e ir em busca do preenchimento das lacunas necessárias para o seu desenvolvimento. Competência Profissional, portanto, é uma combinação de

saberes. Quanto maior for a habilidade do professor de língua estrangeira de combinar recursos, mais destacada será sua CP.

2.1.6.1 A importância da reflexão no desenvolvimento da Competência Profissional

A reflexão é atualmente um dos conceitos mais utilizados por pesquisadores, formadores e educadores de diversas áreas do ensino no Brasil e no exterior. Quase todas as propostas sobre formação de profissionais se pautam no conceito de reflexão como estrutura norteadora de pesquisas. As origens do conceito sobre reflexão como teoria de formação estão na área de educação e têm como seus precursores nomes como Dewey (1989), Schön (1997), Zeichner (1997), Nóvoa (1997), Wallace (2003), e Perrenoud (2002) dentre outros. As propostas destes autores alimentam muitas áreas, dentre elas estão as ciências humanas, exatas e até biológicas, tomando um caráter interdisciplinar muito propício às tendências de pesquisa atuais. Na área de formação de professores, segundo Pimenta (2005) dois conceitos estão na base desse movimento de valorização da formação e da profissionalização: o professor reflexivo e o professor pesquisador. Esta nova epistemologia é defendida por Schön (2000), que critica a racionalidade técnica e a epistemologia da prática predominante nas faculdades. O autor advoga que

(...) essa racionalidade técnica ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo [...] e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão-na-ação. (SCHÖN, 2000, p.VII).

A proposta de Schön é na verdade uma retomada do pensamento de Dewey (1933) sobre a experiência e a reflexão na experiência. Segundo Cambi (1999) estas

ideias emergiram na metade do século XX que foi marcado por uma inovação radical em vários aspectos da vida social, incluindo a educação. A escola foi marcada por muitas transformações, abriu-se às massas, alimentou-se de ideologias e afirmou-se fortemente como central na sociedade. A partir daí

A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo, impôs novos protagonistas, renovou instituições formativas, criando um processo de socialização dessas práticas e de articulações, enquanto a teoria concentrou-se em torno dos fins e meios da educação (CAMBI, 1999. p. 509).

Esta nova perspectiva de análise da profissão docente destaca a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e é determinante na prática de ensino. Para Marland & Osborne (1990) estas teorias que influenciaram a forma como os professores pensam e atuam na sala de aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou, pelo menos, pouco articuladas internamente. Há diversas nomenclaturas para a estrutura do pensamento do professor, tem sido utilizados termos como: conhecimento prático pessoal, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias de ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças e competência implícita.

Schön foi um dos autores que mais teve peso na difusão do conceito reflexão, tendo contribuído muito para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática, termo utilizado por ele. Mas para concretizar este modelo de ensino proposto inicialmente por Dewey (1957) e mais tarde por outros seguidores, Pollard & Tann (1989) descreveram as destrezas⁹ necessárias à realização de um ensino reflexivo:

⁹ Compreendo “destreza” como sinônimo de habilidade.

- **Destrezas empíricas:** capacidade de diagnóstico tanto em nível da sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos).
- **Destrezas analíticas:** necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.
- **Destrezas avaliativas:** as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados.
- **Destrezas estratégicas:** dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.
- **Destrezas práticas:** capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.
- **Destrezas de comunicação:** os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

Porém, Katz & Raths (1985) enfatizam que apesar das destrezas serem necessárias, elas não são suficientes para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, é preciso que haja disposição ou atitudes como objetivos básicos da formação de professores juntamente com o conhecimento e as destrezas. Para Dewey “o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar” (DEWEY 1989, p.43), Dewey identifica três atitudes básicas necessárias ao ensino reflexivo:

1. **Mentalidade aberta:** “a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos

problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos” (Dewey, 1989, p.43);

2. **Responsabilidade:** “Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, ter vontade de adotar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende” (Dewey, 1989, 44);
3. **Entusiasmo:** “predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (DEWEY, 1989, p.44).

Estas atitudes constituem em objetivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva. Creio que a APLITINS como um agente formador contínuo tem tentado proporcionar seminários que contemplem tal teoria, proporcionando sempre temas pertinentes que buscam despertar nos professores desejo, vontade e entusiasmo para planejar, adaptar, relacionar, refletir e compartilhar com os outros colegas suas ações.

Um outro assunto a ser considerado neste trabalho, devido a sua recorrência nas observações das aulas dos participantes, professores e também por parte da diretoria da APLITINS, é o termo crença, o qual discorro a seguir.

2.1.7 Crenças

Muitos autores buscaram definir o termo 'crenças'. Para Horwitz (1987), são opiniões ou noções preconcebidas sobre aspectos da aquisição de segunda língua e/ou LE. Os aprendizes têm certa filosofia a respeito da maneira como uma língua é aprendida e isto influenciaria as ações dos alunos na situação de aprendizagem. Wenden (1986) define crenças como opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua. As duas autoras afirmam que as crenças seriam processos gerados na mente dos aprendizes e seriam imutáveis e estáveis.

Pagano (2001) diz que as crenças são pressupostos¹⁰, a partir dos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento, e que variam de pessoa para pessoa, estando relacionadas às experiências de cada indivíduo. Já André (1998) entende crenças como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes. Almeida Filho (2005), por sua vez, utiliza o termo "cultura de aprender" que "seriam os modos preferenciais de aprender uma língua tidos como normais por um grupo social, ou recorte social, que evoluem com o tempo em forma de tradições muitas vezes tácitas ou subconscientes". Barcelos (2004) conceitua crenças como ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. Para ela, as crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas.

¹⁰ O termo pressupostos tem sido usado para referir-se as crenças tornadas explícitas, muitas vezes como hipóteses aguardando evidências fortalecedoras ou plena confirmação.

Segundo Dewey (1938 *apud* BARCELOS, 2004) as crenças têm características paradoxais porque são vistas tanto como obstáculos quanto como promotoras de conhecimento. Enquanto obstáculos podem promover reflexão, visto que sem as crenças, não somos instigados a ter dúvidas e problemas que formam a base dos nossos questionamentos reflexivos. Feiman-Nemser & Remillard (1996) complementam que elas servem como obstáculos às mudanças, mas também ajudam a interpretar e acessar novas ideias e situações potencialmente conflituosas.

Acrescento também as ideias de outros autores importantes nesta área que apontam fatores consideráveis, como o meio sociocultural em que os indivíduos estão inseridos e fatores psicológicos (DE GUERREIRO, 2001; WOODS; 2003).

A importância da análise e reflexão das crenças existentes entre professores torna-se um elemento importante para amenizar eventuais embates que fazem parte do cotidiano das salas de aula de língua estrangeira, visto que as diferentes culturas de ensinar e aprender dos envolvidos pode elucidar o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Richardson (1996, p. 37) defende que “as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças.”

A partir de todos os conceitos acima, embaso-me nas definições de Barcelos (2004) e Almeida Filho (2005) para analisar os dados de meus participantes, pois, percebo uma possível ponte entre o conceito de crenças proposto por Barcelos e a competência implícita sugerida por Almeida Filho, pois ambos os conceitos apresentam elementos similares, tais como o fazer do professor que não sabe explicar de onde vem seu modo de atuar na sala de aula, baseando-se somente em experiências vividas ou experimentando o que dá certo ou errado a esmo. Os dois autores pontuam que tanto as crenças como a competência implícita constituem-se

como elementos importantes para o professor na sua vida profissional e não devem ser desconsiderados.

2.2 A GÊNESE DAS ASSOCIAÇÕES

Para falar do surgimento das associações volto ao final da idade média onde encontrei referências sobre associações chamadas de corporações de ofício ou guildas (ARRUDA, 2007). Estas associações reuniam trabalhadores de uma mesma profissão. As guildas eram associações de profissionais surgidas na Baixa Idade Média (séculos XIII ao XV). O surgimento delas estava relacionado ao processo de renascimento comercial e urbano que ocorreu neste período. As guildas tinham como objetivo principal a defesa dos interesses econômicos e profissionais dos trabalhadores que faziam parte delas. Para manter o funcionamento destas associações, os trabalhadores associados eram obrigados a pagar uma taxa mensal.

Existiram corporações de ofícios de diversos tipos como, por exemplo, carpinteiros, ferreiros, alfaiates, sapateiros, padeiros, entre outros. Cada profissional contribuía com uma taxa para manter a associação em funcionamento.

Essas corporações estabeleceram regras para o ingresso na profissão e tinham controle de quantidade, da qualidade e dos preços dos produtos produzidos. Um artesão nunca poderia estipular um preço maior ou usar material de qualidade inferior ao de seu colega. Isso evitava a concorrência dos membros de um mesmo ofício. A corporação também protegia seus associados proibindo a entrada de produtos similares aos produzidos na cidade em que se atuava. Eles também

amparavam seus trabalhadores em caso de velhice, qualquer tipo de doença ou invalidez. As corporações de ofício são consideradas uma espécie de embrião dos sindicatos modernos existentes hoje.

Saltando um pouco no tempo e partindo para a categoria de professores, para Nóvoa (1999) o movimento associativo teve um papel importante na construção da profissão docente e após longos debates tornou-se hegemônico. Perrenoud (1991) aponta que

na medida em que os professores são assalariados como os outros, os seus sindicatos são sindicatos como os outros: associações clássicas de defesa dos profissionais face aos empregadores e aos utilizadores e instrumentos de negociação das condições de trabalho, dos salários, das qualificações, do emprego, das férias, do estatuto, da carreira, da formação contínua, da reforma, da assistência social, etc. (PERRENOUD, 1991 *apud* NÓVOA, 1999, p. 27)

Porém, Nóvoa (1999) enfatiza que a proliferação de associações profissionais diversificadas apontam para certa incapacidade do modelo sindical para responder às novas necessidades organizativas dos professores, surgindo assim, associações disciplinares que se desmembram de certa forma dos sindicatos e acabam tendo um senso de “menor pertença” no conjunto da categoria dos professores como um todo.

2.2.1 As associações de professores no Brasil

No Brasil a necessidade por professores de inglês, como dito anteriormente, deu-se quando a Inglaterra oferecia trabalho para brasileiros e exigia um conhecimento prático da Língua Inglesa. A normatização para o reconhecimento da classe docente teve início somente em 1827, após a lei geral de ensino. Com a

normatização do Estatuto, teve início o processo de reestruturação e hierarquia com relação à classe de professores (JORDÃO, 2002).

Em 1834 houve um Ato Adicional, que transferia as responsabilidades da formação dos professores para as províncias. Com a criação das escolas normais, por este mesmo ato, houve uma transformação sociológica. Os professores se obrigavam a se reestruturar e se preparar profissionalmente para exercer atividades de um verdadeiro mestre.

As primeiras associações de professores profissionais surgiram no século XIX por causa das mudanças sociológicas que levavam a classe a buscar profissionalização e proteção, pois não havia incentivo por intermédio do governo para a educação na época, mas sim uma preocupação com as despesas com educação. O ministro Couto Ferraz¹¹ julgava que os custos eram muito altos para poucos estudantes.

Havia também o controle da conduta dos professores em sala de aula que precisavam de permissão até mesmo para ir à missa aos domingos. Com essas exigências, os professores partiram para a criação das primeiras associações profissionais. Estas davam força aos interesses profissionais dos docentes. Como de costume o Estado tentava combatê-las, pois elas davam autonomia aos professores e isso não era bom para os controladores. O movimento dos professores por meio das associações reivindicava a melhoria do estatuto de ensino, a definição da carreira e o reconhecimento da figura do educador.

¹¹ Luís Pedreira do Couto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro, foi um advogado e político brasileiro. Foi deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886. Recebeu várias comendas. Foi o responsável pela metodização e oficialização do ensino primário, reforma do ensino secundário, das escolas de medicina, o conservatório de música, a academia de belas artes, e criador do Imperial Instituto dos Cegos.

Interessante ressaltar que na maioria dos textos lidos por mim, a palavra associação no século XIX é apresentada como sinônimo de sindicato, mas atualmente há uma diferença legal e jurídica, no Brasil, entre os dois, apesar de tênue.

Sindicatos têm um viés de representação política da categoria. Associações têm viés de cunho cultural, esportivo, artístico, sem uma competência legal para representação da categoria, mas tão somente de associados a ela, porém há casos em que essa distinção fica pouco nítida. Por exemplo, associações que fazem debate e mobilização política da categoria; sindicatos que fazem mais atividades recreativas do que propriamente políticas. Diante da legislação estatuída, somente os sindicatos poderão representar uma categoria econômica e/ou profissional, pois assim preconiza a legislação que versa sobre o tema, as quais são seguidas na íntegra pelo Ministério do Trabalho e Emprego, órgão competente para reconhecê-los, registrá-los e revesti-los de legalidade plena (personalidade jurídica sindical), enquanto legítimo representante de categoria a nível estadual. Não adentrarei esse assunto, pois sindicatos não são o cerne deste trabalho, apesar de ser um tipo de associação.

Associação, em um sentido mais abrangente, é uma iniciativa formal ou informal que reúne pessoas físicas ou outras sociedades jurídicas com objetivos comuns, com o intuito de apoiar seus associados diante das dificuldades encontradas em suas trajetórias profissionais. A associação é uma forma jurídica de tornar legal a união de pessoas em torno de seus interesses. Para Veiga (2002, 55) “A associação então, é a forma mais básica para se organizar juridicamente um grupo de pessoas para a realização de objetivos comuns”. Nesse sentido é ilustrado a seguir como se configura uma associação e como se dá a sua movimentação e parcerias.

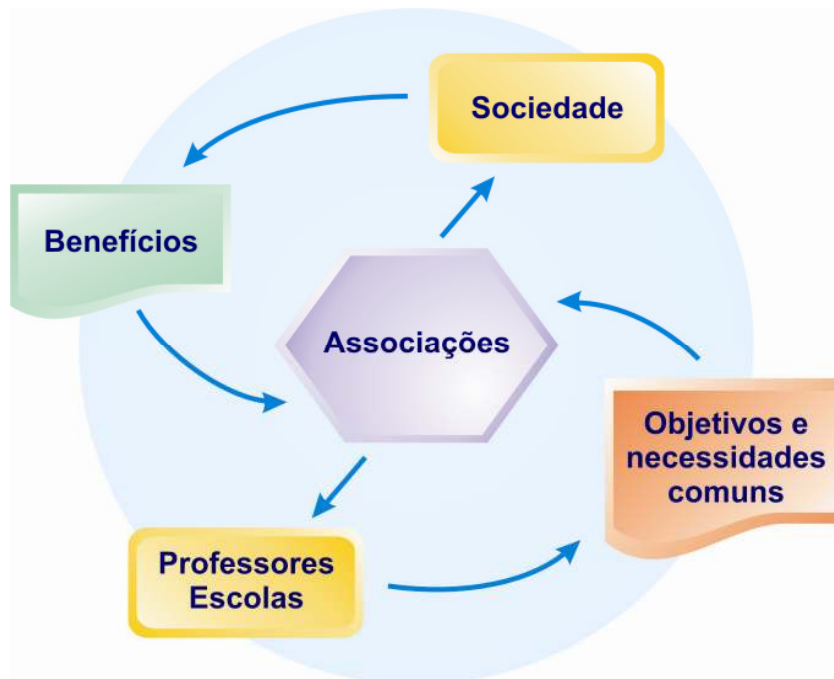


Figura 2.4 – Configuração de uma associação de professores

2.2.2 As associações de professores e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores de LI

Bordenave (1990) enfatiza que “a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como são a comida, o sono e a saúde”. O autor conclui que a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva que é sentir prazer em fazer coisas com outros e uma base instrumental que é participar por achar que fazer coisas com os outros é mais eficiente que fazê-las sozinhos.

Para o autor supracitado, essas duas bases devem equilibrar-se, o que muitas vezes não ocorre e, a participação torna-se meramente consumatória sem resultados práticos. O autor sintetiza que a participação “é inerente à natureza social

do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje”. (BORDENAVE, 1990, p. 17).

Corroborando Bordenave (1990), Leffa (2001) cita também a importância da coletividade para a formação profissional

(...) a necessidade de convivência aumenta na medida em que evolui a humanidade. Cada vez mais a execução de uma tarefa depende da interação com os outros. A própria inteligência, que sempre foi vista como uma característica individual, passa a ser vista como uma característica social, distribuída entre os participantes de um determinado grupo (...) (LEFFA, 2001, p.5).

Para Schmitz (2006), a importância das associações de professores de inglês no Brasil, apesar de ser um assunto pouco explorado, merece um pouco mais de estudo e espaço acadêmico, pois são terceiros agentes importantíssimos no papel de coadjuvantes e formadoras contínuas. O autor argumenta que

merecem um estudo as contribuições realizadas por parte das associações de professores de língua estrangeira, em plena atividade nos diferentes Estados da República Federativa do Brasil. Historiar a atuação e o impacto das diferentes associações em nível estadual seria um trabalho árduo, mas valeria a pena o esforço porque tal estudo contribuiria para a memória coletiva que tende, ao longo dos anos, a ser apagada e infelizmente esquecida (...). (SCHMITZ 2006, p. 37).

O autor reconhece o papel das associações e considera que elas podem preservar e mudar os rumos da história do ensino de línguas, destacando quão importante é uma associação para o crescimento profissional dos professores de língua.

Segundo Almeida Filho (2005), elas são essenciais para fortalecer a classe academicamente, propiciando consciência que leva a posturas mais críticas e atitudinais, o autor ressalta que

A abertura de avenidas na construção de um corpo teórico relevante para apoiar o ensino de língua nas escolas pode representar a quebra do estado de crise em que vivemos é uma promessa de mudança do cenário escolar brasileiro. Isso só será possível com massa crítica profissional e acadêmica, com movimentos profissionais de associações, iniciativas oficiais conjuntas com as universidades que mantêm pesquisa e a intensificação da investigação sistemática em linguística aplicada (p. 12).

O autor deixa claro o papel das associações como co-formadoras de professores pensantes que estendem sua formação por meio das associações que promovem a continuação de sua formação profissional.

Leffa (2001) vê o papel das associações nestes termos:

As associações de professores podem desempenhar dois papéis importantes na formação do professor, um interno e outro externo. Internamente, a associação pode promover a interação entre seus associados, basicamente pondo os professores em contato com os outros para a troca de idéias e experiências. Exatamente, esperando que a associação contribua para a defesa dos interesses de seus associados. (LEFFA, 2001, p.6)

O autor enfatiza um duplo papel para as associações, o primeiro de agente de interação ou trocas entre profissionais de uma mesma categoria, e o segundo como agente politizador e defensor.

Acredito que o segundo ponto mencionado por Leffa, se assemelha um pouco ao papel dos sindicatos, fato que amedronta muitas associações que não podem intervir, abertamente, em questões políticas por conta de motivos que variam entre a dependência dos órgãos do governo, muitos diretores dependem do governo em seus empregos e temem retaliações, e os próprios associados que podem não ser liberados para os seminários caso seja mencionado algum assunto que fomente ações como greves ou paralisações.

Nota-se que há uma preocupação com esta questão, que muitas vezes limita as associações a não se posicionarem com mais força diante dos problemas que enfrentamos como profissionais do ensino de línguas. Creio que, talvez algumas

associações só se posicionam quando os associados requerem que ela o faça, mas também penso que seria nosso papel como diretoria garantir que nossos associados estejam sempre atentos aos acontecimentos em torno da nossa profissão.

As associações de professores de inglês têm desenvolvido um trabalho significativo para a formação continuada na área do ensino de línguas no Brasil.

Para Leffa

essa contribuição pode-se dar em maior ou menor medida, através de diferentes iniciativas como eventos, publicações, formação de comissões, encaminhamentos de moções junto às autoridades educacionais e governamentais. (LEFFA, 2001, p.8).

Algumas associações ainda se encontram em estágios menos avançados no que se refere a ações que contribuem para a formação da CP. Porém, de acordo com esta pesquisa, elas caminham em busca deste desenvolvimento. A seguir apresento um breve histórico e caracterização de todas as Associações Estaduais de professores de Língua Inglesa no Brasil.

a) APLIESP (Associação de professores de Inglês do Estado de São Paulo)

De acordo com a revista *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa- Edição especial 21 anos-APLIESP*, a primeira associação Estadual Brasileira foi a APLIESP (associação dos professores de inglês do Estado de São Paulo). Nasceu em 1985, no III encontro de Educação, como manifestação de repúdio a resolução 1/85 que transformava a Língua Inglesa em mera atividade, sem avaliação, dentro de um currículo em que a avaliação predominava para todas as outras disciplinas, exceto o Inglês. A APLIESP teve como seu primeiro presidente o Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, um dos idealizadores do movimento.

A Associação tem como objetivo organizar, compartilhar e promover questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da LI de forma política e acadêmica, defendendo os interesses da classe de professores de LI do Estado de São Paulo e lutando pela melhoria do processo educativo a que todo cidadão tem direito.

A APLIESP possui características muito parecidas com um sindicato, defendendo a categoria dos professores de inglês das medidas descabidas vindas de nossas políticas públicas. Apesar de ser muito ativa politicamente possui atualmente 551 associados e apenas 115 que pagam em dia. A Associação mantém contato com seus sócios via e.mail ou respondendo às reivindicações durante os eventos. Oferece várias atividades para seus sócios que enumero abaixo:

1. Eventos fixos na área de ensino-aprendizagem de LI como língua estrangeira (seminários presenciais e seminários online);
2. JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa) com dois dias de duração;
3. Spring Conference – Um sábado, no segundo semestre do ano, com apresentação de trabalhos acadêmicos, palestras, mesas redondas, etc.
4. Oficinas para preparar professores para o concurso público do Estado de SP.

Gattolin¹² (2010) afirma que a APLIESP não tem qualquer envolvimento com órgãos internacionais. Porém tem grande envolvimento com as universidades, todas elas, mas principalmente as públicas, já que a maior parte do professorado de línguas atua no setor público. Em relação à Secretaria de Educação, a presidente enfatiza que

/.../ todas as tentativas de aproximação, até hoje, foram em vão. Nunca recebemos respostas aos pedidos de audiência feitos à secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (GATTOLIN, 2010).

¹² Sandra Regina Butros Gattolin- Professora da UFSCAR.

Historicamente, a APLIESP sempre esteve envolvida com as políticas públicas que envolvem os professores. Em 2007 houve uma JELI toda voltada para esta questão. Lamentavelmente nenhum documento a respeito das posições e argumentos colecionados nesse evento veio a público, constituindo memória. A Associação decidiu, nesta nova diretoria, abrir espaço para discussão das políticas públicas (todo evento anual contará com uma seção específica sobre o tópico) e também sobre o papel das associações de professores, mais especificamente, como ideia proposta pelo associado honorário professor Almeida Filho.

Segundo Gattolin, os associados esperam que a associação os defenda politicamente, assegurando-lhes os direitos da classe, atuando diretamente em debates cujo teor represente alguma mudança na jornada de trabalho ou em qualquer outro aspecto da profissão de professor.

A APLIESP mostra-se, pelas ações realizadas até o presente momento, como um agente ativo, reconhecendo a necessidade dos professores associados em todas as medidas, levando em consideração as competências necessárias para o crescimento de seus associados. Segundo a atual presidente da APLIESP a maior dificuldade da associação hoje é levar aos professores (sócios ou não), todas as ações e deliberações acolhidas na entidade. A Associação é forte politicamente, age com muita consciência crítica, e parece estar atenta para a defesa da classe de professores de inglês, porém de acordo com o questionário respondido pela presidente da APLIESP, eles também enfrentam dificuldades, como número limitado de sócios, que acaba restringindo a atuação da Associação, pois é preciso ter um número significativo de sócios para se ter mais força política na defesa dos interesses da área de ensino e aprendizagem de LI. Gattolin (2010), afirma que a Associação se mobiliza para defender ou lutar por algumas causas que afetam

diretamente os professores de inglês, mas que eles acabam, muitas vezes, nem sabendo o que a Associação faz por eles.

Diante do quadro supracitado a Associação tem como meta buscar aproximação com os professores de inglês de todos os contextos: escolas públicas, particulares e de cursos de idiomas e também a realização de eventos com outras associações que poderia estreitar laços entre elas e torná-las mais fortes. Em longo prazo existe a ideia de investir em um projeto de criação de uma federação de professores de inglês.

Para Castro (2006), a trajetória das ações de educação promovidas pela APLIESP pode ser dividida em três momentos:

Momento 1: 1985-1989	Momento 2: 1989-1992/1993	Momento 3: 1992-1993-atual
<ul style="list-style-type: none"> - Professores de inglês como profissionais que precisam desenvolver suas habilidades linguísticas e metodológicas - Categoria profissional que precisa se articular em busca de representatividade junto aos setores educacionais governamentais, para fortalecer a área, e não sofrer perdas e danos injustos 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores de inglês usuários da língua para obtenção e troca de conhecimentos e informações profissionais - Profissionais que precisam compreender sua realidade, obter conhecimentos sobre ensino-aprendizagem, se instrumentar para atuar, e trabalhar por sua autonomia e formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores de inglês que compartilham teoria, práticas e resultados de pesquisa.

Quadro 2.1 – Diferentes momentos, diferentes concepções de identidade profissional (CASTRO, 2006, p. 28).

A APLIESP apresentou no momento 1 grandes conquistas como abono de faltas para os professores participantes da I JELI e o afastamento de dois professores em período integral para trabalhar na APLIESP, computando esse como tempo de serviço docente para fins de aposentadoria.

No momento 2 a associação inicia a publicação de artigos de cunho teórico e prático e inaugura a seção “*classroom in focus*”, que contempla relatos de experiências práticas.

O momento 3 configura-se com a publicação da revista *Contexturas*.

A partir daí nota-se o crescimento profissional da Associação comprovado pelas ações desenvolvidas desde a sua criação.

b) APLISC (Associação dos professores de Inglês do Estado de Santa Catarina)

Segundo Xavier¹³ (2001) a APLISC foi fundada em 1994 por um grupo de professores de inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que tinham esta ideia em comum. Nasceu dentro da UFSC com a visão de troca de experiências e oportunidades de aprimoramento profissional de forma regular e constante. Foi inspirada na APLIESP. Xavier (2009) ressalta que pensou que apesar de não fazer parte da APLIESP enquanto professora no estado de SP, achava que o estado de Santa Catarina iria se beneficiar caso conseguissem montar uma associação. A autora afirma que “com esta vontade no sangue, resolvemos dividir responsabilidades”.

Atualmente tem 700 sócios, porém, pagantes são bem poucos. Sua sede é em Florianópolis na UFSC que cede o espaço físico para a realização das atividades da associação. A grande maioria dos associados é do setor público e do setor privado, além desses, alguns poucos são professores já aposentados. A APLISC oferece para seus associados

1. Dois seminários por ano na capital e dois ou três nas regionais;

¹³ Rosely Perez Xavier

2. Desconto para os associados em eventos da área;
3. Duas newsletters para os associados, porém , devido aos altos custos com correio e falta de recurso financeiro, optaram por uma versão eletrônica através de uma wiki <<http://aplisc.wikispaces.com>> que pode ser visualizada na página: <<http://www.cce.ufsc.br/~aplisc/>>.

O maior apoio da Associação vem da UFSC que cede espaço para os eventos e a maioria dos patrocínios. Não há parcerias com outros órgãos como a secretaria da educação estadual ou municipal, mas há a intenção de estabelecer estas parcerias para obter ajuda, reconhecimento e liberação dos professores. A curto, médio e longo prazo tem como meta principal, primeiramente manter a Associação viva, pois há gastos com contador e web designer todos os meses, caso não haja pagamento dos sócios a Associação não tem como continuar seu trabalho. Continuar realizando seminários com bons palestrantes e motivar os professores das escolas públicas a participar dos eventos não só como ouvintes, mas também como palestrantes e gostariam que a secretaria da educação municipal e estadual reconhecesse o trabalho da APLISC convidando e liberando seus professores para os eventos.

Quanto ao envolvimento com políticas públicas, Xavier (2009) acredita que esta questão depende muito da gestão de trabalho de cada presidente, pois esse tipo de política, não é fim da APLISC, conforme reza o estatuto:

A Associação dos Professores de Inglês de Santa Catarina (APLISC), fundada em 20 de outubro de 1994, é uma associação civil de caráter integrativo, educativo e cultural.

A autora enfatiza que devido ao fato da associação ter nascido dentro de uma universidade, ela se delineou a partir de ideais educativos, integrativos e culturais, o

que não significa, necessariamente, que não possa se engajar nestas questões caso haja necessidade, mas não citou nenhum evento desta natureza no questionário respondido, incumbindo outra pessoa mais integrada com este assunto que não consegui contato a tempo. Mas em seu artigo sobre a Associação Xavier (2001, p. 371), deixa claro que um dos desafios não só da APLISC, mas também de outras associações seria a questão ideológica:

certamente um outro desafio que, ao meu ver, tange questões ideológicas, é lidar com as diferentes intenções que subjazem as relações das associações com outras instituições, mesmo porque, atualmente a formação continuada do profissional tem se tornado, em muitos casos, um big business, não só como oportunidades de negócio e dinheiro, mas também como um dispositivo de controle de professores ou de influência e poder. As associações são geralmente suscetíveis a isso, pois envolve um universo farto de profissionais consumidores de conhecimento. Assim sendo, é importante que os dirigentes das associações estaduais de professores de Li no Brasil percebam as intenções reais de certas instituições, principalmente as internacionais, para que o ensino público e particular no Brasil não seja povoado de multiplicadores de influências externas controladoras. (XAVIER, 2001, p. 371).

A autora deixa claro uma bandeira ideológica, mas como explicitado anteriormente, a diretoria da Associação é que direciona seus rumos.

O maior problema que a Associação enfrenta na atualidade é a falta de pagamento dos sócios, espaço físico, apesar de estar sediada na UFSC, e patrocínios.

c) **BRAZ-TESOL** (Teachers of English for Speakers of other Languages)

Segundo Walker¹⁴ (2009), o Braz-Tesol é uma associação nacional de professores de Língua Inglesa filiada à outra internacional. Fundada no Brasil em

¹⁴ Sarah Walker, ELT consultant e ex-presidente do Braz-Tesol.

1986, com base no TESOL (EUA) que é uma grande associação de professores de inglês para falantes de outra língua, criada em 1963 nos EUA.

O Braz-Tesol possui atualmente cerca de 3.000 sócios, mas oscila este número, aumentando na época do evento nacional e caindo nos intervalos. Tem como objetivos principais:

- Apoiar a pesquisa no campo do ensino de LI;
- Apoiar o desenvolvimento profissional dos professores de todos os tipos de instituições no Brasil;
- Promover estudos na área de ensino de LI e relacionados aos campos da linguística aplicada, sociolinguística, uso de tecnologia e aquisição de segunda língua;
- Estabelecer e manter contato com associações similares em outros países, especialmente TESOL, IATEFL (UK) e TESOL na América Latina que congrega o Brasil, Uruguai, Chile, Paraguai e Argentina;
- Organizar convenções regionais e nacionais, encontros e seminários sobre tópicos relacionados ao ensino de inglês no Brasil.

Ainda de acordo com Walker a expectativa dos associados do Braz-Tesol é de ter encontros regulares para apoiar seu desenvolvimento, receber as atualizações sobre os problemas profissionais, ter fóruns de discussão, ter conhecimento sobre bolsas e outras oportunidades, além de manter contato com profissionais do ensino de línguas de outros países pessoalmente ou eletronicamente.

Carrington¹⁵ (2010) resume a história do Braz-Tesol com estas palavras

A idéia de estabelecer uma filial brasileira do TESOL já tinha sido cogitada durante vários anos antes de 1986. Na época da sua fundação eu era Diretor Executivo da Cultura Inglesa em Curitiba, e resolvi

¹⁵ Robert Carrington- English teacher e um dos fundadores do Braz-Tesol.

que tinha chegado a hora de entrarmos em ação. Sendo assim, eu e mais 20 professores da Cultura Inglesa fomos os sócios fundadores do BRAZ-TESOL, mas com o intuito de formar uma associação que abrangesse todos os professores de inglês no Brasil, tanto do setor privado como do setor público. Também organizámos o primeiro Congresso Nacional do BRAZ-TESOL, que aconteceu nas Faculdades Tuiuti em Curitiba em julho de 1988, com mais de 500 participantes do Brasil e do exterior. (CARRINGTON, 2010).

Outra característica do Braz-Tesol são os capítulos (chapters) locais, braços da convenção nacional espalhados por vários lugares do Brasil, que realizam eventos durante o intervalo da convenção nacional. O Brasil tem hoje 12 chapters, porém como todas as outras associações o Braz-Tesol também enfrenta situações difíceis, principalmente, relacionadas ao lado financeiro. A expectativa para este ano de 2010 é conseguir recuperar o prejuízo da última convenção que foi realizada em Brasília, onde os custos foram altíssimos.

Para Kay¹⁶ está sendo questionado se é válido continuar com as reuniões presenciais.

We are questioning whether it is worth continuing with face-to-face meetings. This of course leads us to considering how best to support the local ELT community and to encourage active participation. (KAY, 2010)¹⁷

d) APLIEPAR (Associação de professores de Inglês do Estado do Paraná)

Segundo Camargo¹⁸ (2001, p. 382) a APLIEPAR foi criada em 1986, por professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e até o momento desta

¹⁶ Roddy Kay, atual presidente do chapter de Pernambuco

¹⁷ "Nós estamos questionando se é válido continuar com os encontros presenciais. Isto, claro nos leva a considerar qual a melhor forma de apoiar uma comunidade de professores de inglês e motivar a participação ativa" (tradução minha)

¹⁸ Gladys Quevedo Camargo é professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

publicação a Associação contava com aproximadamente 500 associados dentro e fora do Estado do Paraná. A Associação tem braços em algumas cidades do Paraná como Maringá, Campo Mourão, Curitiba, Cascavel e Pato Branco, com vistas a novas setoriais em outras cidades.

Ramos (2009)¹⁹ acredita que as expectativas dos associados seja de união e contato:

creio que os associados esperam que a associação esteja em constantemente entrando em contato com eles de forma que eles se sintam pertencentes a um grupo de pessoas que se importam com a qualidade de ensino de LI neste estado. Este “entrar em contato” pode ocorrer através de e-mails, jornalzinho da associação e até mesmo encontros presenciais. Creio também que o associado tem a expectativa de que a associação organize eventos dos quais ele possa participar (RAMOS, 2009)

A APLIEPAR mantém-se atualizada por meio de um “fale conosco” no site da associação, mas a presidente afirma que ele é pouco acessado. Atualmente a associação está passando por uma fase de transição de diretoria, mudança de sede de uma cidade para outra, por isso tem um pouco de dificuldade em dizer a quantidade exata de sócios. Consideram associados apenas os sócios que estão em dia com a anuidade, mas há uma estimativa de aproximadamente duzentos a trezentos sócios. Oferecem para seus associados um site com informações relevantes aos profissionais da área, um newsletter semestral, a organização do EPLE (Encontro dos professores de LI), considerado o evento mais importante da associação, e alguns convênios. Outros eventos menores são realizados nas cidades citadas anteriormente.

Com relação às parcerias estabelecidas, Ramos enfatiza que não é possível para uma associação sobreviver sem que haja um contato direto com as

¹⁹ Samantha Ramos, atual presidente da APLIEPAR

universidades e seus docentes, ressalta que os membros da diretoria da associação estiveram, em sua maioria, ligados a instituições de ensino superior. Porém parcerias com as regionais estaduais e municipais de ensino não foram citadas pela presidente.

Quanto às questões das políticas públicas que envolvem a Associação, Ramos (2009) diz que a associação tem que se posicionar politicamente quando a situação assim o exigir, mas enfatiza

este assunto é um “pisar em ovos” uma vez que o associado teria que ser consultado antes da associação se pronunciar sobre qualquer assunto, porque, afinal de contas, são suas opiniões que devem ser consideradas, não as opiniões pessoais da diretoria. (RAMOS, 2009)

Menciona três casos mais recentes sobre este ponto:

1. Participação da APLIEPAR na elaboração de uma carta que foi enviada ao ministro da educação que solicitava direitos iguais daqueles adquiridos pela língua espanhola em virtude da aprovação da lei 11.161;
2. Em 2006, a APLIEPAR enviou carta a SEED/PR requisitando esclarecimentos sobre as instruções que seriam enviadas às escolas para por em vigor a lei da obrigatoriedade do espanhol no ensino médio.
3. A APLIEPAR enviou uma carta a SEED em 2007 pedindo esclarecimentos sobre o material didático elaborado para o ensino de LI de 5ª a 8ª séries que estaria pronto há mais de um ano na época.

A autora ressalta que a Associação só recebeu resposta da iniciativa nº. três o que ela considera um “balde de água fria” às iniciativas de posicionamento político da Associação.

A APLIEPAR tem como metas principais a curto, longo e médio prazo, congregar os professores de qualquer disciplina relacionada à área de LI e promover uma aproximação entre os seus associados, representar suas aspirações junto aos órgãos culturais dos setores público e privado, defender os direitos e prerrogativas de seus associados de modo a lhes proporcionar condições de trabalho condizentes com a sua atuação na sociedade, promover o aprimoramento profissional dos seus associados através da realização de cursos, eventos, isoladamente ou em conjunto com outras entidades e, promover o intercâmbio e convênio com entidades nacionais e estrangeiras.

Os problemas apontados foram dificuldades de transposição de uma gestão para outra, necessidade de revisão do sistema de cadastro, dificuldade de entrar em contato com os professores em virtude do sistema de cadastro não estar funcionando muito bem e conseguir novos sócios.

e) APLIEMT (Associação dos professores de Língua Inglesa do Estado do Mato Grosso)

Segundo Peterson (2010)²⁰ a APLIEMT foi fundada em Novembro de 1997 por alguns professores da UFMT com o intuito de apoiar professores da escola pública e ex-alunos da UFMT. Estes professores tiveram como inspiração a APLIEMGE e APIES. A ideia era criar um espaço para que os professores de escola pública pudessem participar divulgando suas práticas de ensino e, simultaneamente, pudessem entrar em contato com teorias de aprendizagem de inglês e novas maneiras de ensinar. A autora supracitada diz que os associados, de um modo

geral, esperam pelo encontro anual e raramente pagam suas anuidades a não ser no evento. Ela acredita que a Associação tem pouca visibilidade perante a SEDUC e os professores da escola pública que para ela são o público-alvo. Ela afirma:

Não conseguimos criar esta ponte até hoje. Tenho notado que os nossos encontros participam muitos alunos de Letras e alunos da pós-graduação. Professores de escola pública ainda são poucos. (PETERSON, 2010).

A diretoria busca entrar em contato com os professores da escola pública, mas não há resposta da parte deles. Peterson acredita que talvez isto ocorra por não contarem com o apoio da SEDUC. Segundo Jesus²¹ (2010) a Associação tem em média 100 associados que buscam aprimoramento linguístico e metodológico. Também diz que já houve envolvimento com questões políticas referentes à classe, mas com pouca repercussão.

Peterson menciona que a Associação tem pouca representatividade política

A associação ainda luta por uma formação de sócios de professores da escola pública que possam representá-la politicamente (...). Alguns poucos professores reclamaram da inserção do espanhol e do deslocamento dos professores de inglês para dar espaço para o espanhol, mas foram comentários individuais, sem força política, porque a própria Associação não tem a força política almejada e necessária (PETERSON, 2010)

A Associação tem parcerias com a FAPEMAT (Fundação de Pesquisa do Estado do Mato Grosso) com financiamento para a realização do EPI (Encontro dos professores de Inglês). As universidades participam oferecendo o local e os equipamentos para o evento EPI.

²⁰ Ana Antônia de Assis Peterson, professora da graduação (departamento de Letras) e do programa de mestrado em Estudos da Linguagem da UFMT. Ex-presidente da APLIEMT de 1997 a 2001 em resposta ao questionário enviado para a associação em 2009.

²¹ Dánie Marcelo de Jesus, atual presidente da APLIEMT e professor da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis.

A APLIEMT oferece para seus associados os seguintes benefícios:

1. Newsletter uma vez por ano;
2. Um evento- EPI (encontro dos Professores de Inglês)
3. Site

As metas da APLIEMT a curto, médio e longo prazo é, neste momento, única: envolver mais e mais os professores de Língua Inglesa, principalmente do ensino médio e fundamental (JESUS, 2010).

As principais dificuldades encontradas são dar continuidade ao site que permita um contato direto, sempre; pessoas que queiram fazer parte da diretoria, pois há 13 anos a diretoria tem se revezado por falta de voluntários; e, o apoio da SEDUC que está sendo esperado este ano com a entrada de uma das diretoras²² que faz parte da CEFAPRO (centro de formação de professores da SEDUC-MT).

f) APIRS (Associação de Professores de Inglês do Rio grande do Sul)

Segundo Freitas²³ (2009), a APIRS foi fundada em Porto Alegre-RS, em julho de 1989 visando ajudar os professores a crescer em suas práticas de ensino. Foi criada para organizar e conferir representatividade a partir de uma proposta de formação continuada. Para a presidente, os associados esperam atividades de formação e desenvolvimento, oportunidades de publicação e troca de experiências, bem como aprendizagem. Se mantém atualizada com relação às expectativas de seus sócios

²² Marly Chichelero, professora formadora de língua inglesa do CEFAPRO (Centro de Formação de Professores da SEDUC – MT).

²³ Ana Luisa Freitas é atualmente presidente da APIRS e professora da UNISINOS – Porto Alegre – RS.

por meio das pesquisas que são aplicadas nos eventos. Atualmente tem 350 sócios adimplentes. Oferece para seus associados os seguintes benefícios:

1. Uma convenção;
2. Um Summer Course;
3. Eventos periódicos de formação continuada;
4. Dois fóruns com atividades mensais;
5. Dois chapters com encontros programados em cidades diferentes;
6. Um Newsletter;
7. E.book;
8. Um livro (2ª publicação);
9. Um site com ofertas e informações na área;

Há constante parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), já houve parceria com a secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (a presidente não afirmou se ainda há esta parceria em seu questionário), além da PUC-RS.

Em relação ao envolvimento com políticas públicas a presidente afirmou que há um Fórum das escolas Públicas com participação de dois professores da UFRGS, este fórum organiza discussões sobre práticas pedagógicas de sucesso a serem compartilhadas. Todos os temas debatidos são eleitos pelos associados. Em janeiro de 2010 foi desenvolvida uma discussão aberta sobre os Referenciais Curriculares 2010 com a presença dos dois autores da UFRGS. A APIRS também participou no Braz-Tesol da elaboração de um documento conjunto organizado pelas Associações de professores de LI brasileiras entregue ao Ministro da Educação acerca da necessidade de ampliação da carga horária do ensino de LI no ensino regular. Possuem como metas a curto, médio e longo prazo, aumentar o número de

associados, pois são as anuidades que possibilitam a associação a desenvolver suas atividades. Também pretendem encorajar novas lideranças, tecer alianças para fortalecer e estabelecer mais canais de contato com os professores sem descaracterizar o foco de um público eclético. Freitas (2009) ressalta que a convenção de julho chega a mais de 500 participantes e que a qualidade dos eventos da APIRS tem o reconhecimento de seus participantes, fato que a diretoria pretende cultivar.

Segundo a presidente, apesar de uma atuação destacada, eles também enfrentam alguns problemas, como diretoria não homogênea com membros que não tem foco pró-ativo, o que tende a sobrecarregar alguns membros do quadro.

g) APIES (Associação de Professores de Inglês do Estado do Espírito Santo)

Segundo Cunha (2010)²⁴ a APIES foi criada há pouco mais de 20 anos da seguinte forma

(...) uns ex-alunos da universidade foram a minha casa e se queixaram de que, a não ser o treinamento dado aos professores de inglês dado pelas suas escolas não havia em Vitória nenhum treinamento para professores que não pertenciam a estas escolas. Eles também não tinham nenhum conhecimento de material para o ensino de inglês, não havia nenhuma livraria especializada no estado e eles nem sempre podiam ir aos grandes centros para conhecer o que de novo acontecia na área de ensino de LI. Discutimos o assunto e pensamos em criar uma associação de professores de inglês. Estes mesmos professores colaboraram para a criação da associação, trazendo outras pessoas interessadas, colaborando no trabalho de regulamentá-la (CUNHA, 2010)

²⁴ Neise Cunha é a atual presidente da APIES.

Para a presidente os associados esperam que a associação contribua propiciando conhecimento de novas técnicas, métodos, materiais e trazendo especialistas em ELT. A pergunta sobre como a APIES se mantém atualizada quanto à expectativa de seus associados não foi respondida. A Associação possui hoje 120 sócios com a anuidade em dia e oferece para seus associados os seguintes benefícios:

1. Três eventos formais (início do ano, fim do ano e outro encontro de três dias);
2. Durante os intervalos destes encontros há seminários e workshops;
3. Trabalho de networking dando conhecimento aos professores de cursos e eventos em ELT;
4. Jornal trimestral distribuído gratuitamente;

A APIES tem parceria com as instituições de ensino superior, prefeituras do Estado do Espírito Santo e um bom contato com a secretaria da Educação. Também há envolvimento com órgãos internacionais, como o conselho Britânico e o Consulado Americano.

Quanto ao envolvimento nas políticas públicas referentes ao ensino de línguas, Cunha (2010) responde que “houve um grande no ano passado (2009), promovido pela secretaria do Estado do ES. Estes temas são às vezes, debatidos em nossos encontros”. Porém não se aprofundou sobre o que foi discutido neste encontro.

As metas da Associação a curto, médio e longo prazo são: atrair mais sócios regulares, envolver outros professores que não sejam da diretoria nos trabalhos da Associação, ter um site mais ativo (atualmente o site está desativado) e continuar trazendo diferentes eventos para os professores.

Levar os eventos da APIES para o interior do estado é apontado pela presidente como um dos maiores problemas na atualidade.

h) APLIERJ (Associação de professores de Inglês do Estado do Rio de Janeiro)

Segundo Cardoso²⁵ (2010) a APLIERJ foi fundada em Campos-RJ em 1993, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de professores de inglês do estado do RJ. A presidente informou que a expectativa dos associados é a participação nos eventos, ter descontos de um modo geral e receber os Newsletters. Mantém-se atualizada quanto a estes pontos por meio dos formulários de avaliação dos eventos, através de emails ou pelo “contact us” do site na internet.

A Associação tem atualmente mais de mil sócios cadastrados, porém a maioria não está em dia com sua anuidade. Oferece para seus associados vários eventos que cito abaixo:

1. Dois seminários regionais;
2. One-day seminars em diversas cidades do estado do RJ;
3. Enplirj (Encontro dos professores de LI do Rio de Janeiro) oferecido de dois em dois anos;
4. On-line Newsletter contendo aviso de eventos da área, enviados diretamente para os e-mails dos associados;
5. Uma revista impressa com artigos, entrevistas, sugestões de atividades, de sites e calendário de eventos;
6. Descontos na compra de livros em algumas livrarias ou editoras parceiras;
7. Descontos em atividades do Braz-tesol a partir do ano de 2010;

²⁵ Janaina da Silva Cardoso, atual presidente da APLIERJ.

A APLIERJ já representou o Brasil em um encontro no México que debatia as políticas públicas do ensino de LI na América Latina, havia também representantes do governo federal e este encontro foi patrocinado pelo Conselho Britânico. Também já trabalharam com um programa de desenvolvimento dos professores da rede pública, em parceria com a secretaria de educação, British Council e APLIERJ. Durante este período houve vários contatos diretos com a Secretaria de Educação e muitos encontros sobre o papel do professor de inglês e a importância do ensino de LI.

A APLIERJ também participou do encontro das associações durante o Braztesol de 2006, ocasião em que foi enviada uma carta ao ministro da educação reivindicando melhor tratamento ao ensino de LI e direitos iguais aos da língua espanhola que constaria nos currículos obrigatoriamente a partir de 2010.

A curto, médio e longo prazo a associação pretende organizar o ENPLIRJ em Campos–RJ, em setembro de 2010 na universidade Estadual do Rio de Janeiro, publicar os trabalhos do ENPLIRJ na revista Mindbite, captar mais associados, cobrar os inadimplentes, buscar novos associados, incentivar a formação de novas chapas para concorrer à diretoria, tornar a revista mindbite auto-sustentável, envolver um número maior de professores da rede pública e privada e buscar mais parcerias.

O maior problema enfrentado hoje na APLIERJ é a dificuldade para renovar a diretoria, pois não há pessoas interessadas em levar o projeto adiante, há anos são sempre as mesmas pessoas. A presidente afirma que poucos querem se envolver neste projeto, a atual diretoria que deveria sair no final de 2008 não conseguiu uma nova chapa, assim durante o ano de 2009 os trabalhos foram paralisados. No início

de 2010 a atual e antiga presidente decidiu retomar o posto e dar continuidade às atividades e aos poucos estão se restabelecendo.

i) APLIEMGE (Associação de professores de Inglês do Estado de Minas Gerais)

As informações sobre a APLIEMGE foram pesquisadas no livro “o professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão, do professor Wilson Leffa. Não obtive resposta do questionário enviado à APLIEMGE com as atualizações da Associação. Portanto as informações aqui apresentadas podem conter alguma diferença do que acontece atualmente.

Segundo Silva²⁶ foi fundada em 1993 durante a realização do I congresso de ciências Humanas e Artes das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais, conforme o artigo que sustenta estas informações, tinha como objetivo principal, expresso em seu estatuto, “congregar professores de LI do 1º, 2º e 3º graus, hoje ensino fundamental, médio e superior com o intuito de promover a melhoria do ensino de LI através da realização e divulgação de atividades de pesquisa e extensão”. Nessa época, a APLIEMGE tinha sete anos de existência e contava com mais de 400 profissionais de diversas regiões do estado e até de outros estados cadastrados, realizava atividades que permitia a formação continuada do professor de inglês. Dentre suas realizações o artigo cita congressos com palestras, oficinas, mesas-redondas, mini-cursos e comunicações.

26 Renato caixeta da Silva in: LEFFA, V.J (org) O professor de línguas Estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Editora da universidade católica de Pelotas, 2001.

Os autores do artigo destacam os temas I e III como principais, pois privilegiavam a identidade e atividade do profissional de Língua Inglesa. A Associação não tinha sede fixa, mas caráter itinerante, sendo sediada em instituições onde se encontrava sua diretoria executiva ou maior número de diretores. Na época possuía uma revista *APLIEMGE Ensino & pesquisa*: o primeiro número foi lançado em 1997, sob forma de anais do I congresso da Associação. Até 2001 não tinha sido relançada, também publicavam uma newsletter considerada pela diretoria a mais importante publicação da Associação.

Os autores consideraram como conquista da Associação, além dos eventos e publicações já relatados, a realização do simpósio “O trabalho das Associações de Professores de Inglês” no segundo Encontro da ALAB. Atualmente a APLIEMGE encontra-se em fase de readaptação depois da morte de seu penúltimo presidente. Parece que a APLIEMGE se encontra em fase de reorganização. No entanto merece destaque pelo trabalho já desenvolvido e nos chama atenção para estarmos sempre cuidadosos quanto à continuidade de nossas atividades na troca de gestões. Uma associação pode morrer caso não haja continuidade ao trabalho da equipe anterior ou propostas de melhorias, somando e construindo com espírito de coletividade.

j) O Tocantins English Project (TEP) e a APLITINS

O TEP foi uma parceria firmada entre o Governo do Tocantins com o Conselho Britânico, o projeto trabalhou com 374 professores, que lecionavam nas escolas do Ensino Médio, até dezembro de 2004. O objetivo era melhorar o ensino desse idioma, tendo como meta inicial a capacitação de professores da Língua Inglesa, de

forma a garantir melhor aprendizado por parte dos alunos. A efetivação do Tocantins English Project começou nos dias 25 e 26 de abril de 2003, quando tiveram início as aulas presenciais do Curso Ensinar e Aprender Inglês – Capacitação para Professores. A capacitação em inglês foi realizada em três etapas: primeiro, treinamento e aperfeiçoamento da Língua Inglesa; segundo, desenvolvimento através de oficinas de leituras e dinâmicas. Por último, a criação de uma comunidade ativa e autônoma com professores multiplicadores para treinar as novas gerações de alunos e professores e formar um novo padrão do ensino da Língua Inglesa no Brasil. O curso foi ministrado nos pólos de Araguaína, Palmas, Guaraí, Gurupi e Porto Nacional. Para a gerente do “Tocantins English Project”, por parte do Conselho Britânico, Sara Walker, o Curso de Inglês do Tocantins seria modelo para outras experiências brasileiras.

Vamos vestir a camisa do ensino da Língua Inglesa, libertar o seu estigma de matéria desnecessária, agravada com a falta de material. O Inglês é uma matéria agradável e útil. O seu domínio abrirá novos campos de trabalho, como por exemplo, na área de turismo. (WALKER, 2003, p. 38).

De fato o ensino de LI, por meio deste projeto, motivou e ajudou muitos professores de inglês a melhorar sua competência línguístico-comunicativa, sua auto-estima e seu valor como profissional, pois os professores se sentiam importantes e se desenvolvendo por meio de palestras, seminários, imersões que trouxeram grandes nomes do ensino de LI do Brasil e do exterior que somaram conosco experiência e entusiasmo.

A secretaria de educação da época ressaltou que “nenhum País ou Estado, se desenvolve sem investimentos na Educação. O Tocantins é o segundo Estado do Brasil com a população mais jovem e que tem proporcionalmente ao número de habitantes, o maior número de alunos nas escolas” (SECRETARIA DE

COMUNICAÇÃO DO TO <<secom.to.gov.br/noticia>>). Por isso, o Curso de Capacitação em Língua Inglesa representou um avanço extraordinário para a Educação do Estado. O Tocantins English Project foi um projeto inédito realizado pelo Conselho Britânico no País. Projeto similar foi executado no estado do Paraná, onde quatro mil professores foram capacitados, devendo, cada um deles, arcar com suas despesas. No Tocantins, o curso teve todas as despesas pagas pelo Governo do Estado, inclusive as relacionadas a deslocamento de professor para os pólos onde eram ministradas as aulas.

A APLITINS possui um histórico um pouco diferente das outras Associações citadas neste trabalho, pois não nasceu de uma iniciativa reflexiva de professores do Estado ou da universidade, que até então não percebiam a necessidade de melhorar sua competência profissional que está sendo construída gradualmente, principalmente com a escrita deste trabalho que levou todos os envolvidos na Associação a uma reflexão sobre seu fazer, diagnosticando e agindo em prol de algumas mudanças que poderiam tornar nosso trabalho mais efetivo.

No início fomos tutelados pelo Conselho Britânico que no intuito de promover a continuidade do TEP, ofereceu apoio financeiro e suporte pedagógico, como livros, computador e até a logomarca. Também tivemos o apoio da SEDUC que cedeu espaço físico. Este histórico se comparado às outras Associações nos leva a refletir sobre nossa identidade, nossos avanços e a mobilização para a construção de nossa autonomia.

A APLITINS foi fundada em 4 de agosto de 2003, tem hoje cerca de 400 membros, mas somente 50 com suas mensalidades em dia. Oferece para seus Associados até o momento:

1. Três encontros anuais;

2. Um Newsletter;

3. Um blog

A Associação conta com o apoio da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) - que considera os seminários parte da formação continuada dos professores, liberando-os para os eventos, patrocinando palestrantes e locomoção da diretoria de Palmas. Também temos o apoio recente da Universidade Federal do Tocantins, várias editoras de livros didáticos de inglês e alguns colaboradores individuais e institucionais que integram a comunidade de ensino de Língua Inglesa no Brasil.

A APLITINS tem como missão unir, informar e instruir a classe de profissionais do ensino de Língua Inglesa, contribuindo e colaborando para a formação pessoal e profissional, visando o compromisso com uma educação de qualidade. Esta missão foi escolhida via concurso feito em um dos seminários onde os professores associados participaram com sua opinião escrita sobre nossa missão e posteriormente a diretoria, alguns membros da associação e alguns colaboradores externos. O objetivo da Associação é de formar uma comunidade de pessoas com propósitos comuns para tratar de questões que vão desde a dinamização da aprendizagem da Língua Inglesa até questões políticas de interesse da classe.

A APLITINS tem como metas a curto, médio e longo prazo:

- Harmonizar seu quadro de diretores para que haja menos divergências;
- Construir um site;
- Trocar experiência com outras associações em busca de mais acertos;
- Criar um banco de dados para facilitar o trabalho de contabilidade;
- Buscar mais associados;
- Estar atenta às necessidades dos professores;

- Incentivar os associados a fazer parte da diretoria;
- Incentivar os professores a apresentarem os projetos de suas escolas;
- Publicação de um livro.

k) APLIEMS (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Mato Grosso do Sul)

Segundo Maciel²⁷ a APLIEMS foi criada em 2005 com o apoio de outros professores que já estiveram envolvidos com associações de outros estados, professores ligados a programas de pós-graduação e cursos de Letras. Os primeiros eventos foram em parceria com cursos de especialização em LI que promoveu a vinda de vários professores de outros estados que também participaram através de palestras nos primeiros anos da APLIEMS.

A Associação tem o intuito de promover um espaço em que os professores, alunos e profissionais ligados ao ensino de LI possam ter um espaço para atualização. Antes da criação da APLIEMS os professores se deslocavam para assistir eventos da APLIESP.

Maciel (2009) afirma que as expectativas dos associados em relação à Associação é feita por meio de mala direta, feedback nos eventos e contatos informais.

Já houve seis encontros em diferentes partes do estado para discutir o documento oficial para o ensino de LI no Estado do MS, bem como das Orientações Curriculares para o Ensino Médio do ministério da Educação. Nestas discussões foram ouvidos professores e acadêmicos de cursos de Letras sobre o tema. Oferece

²⁷ Ruberval Franco Maciel-Prof. Dr. UFMS-Presidente da APLIEMS

para seus associados, palestras e workshops, mas ainda não tem um programa de formação continuada que é um dos objetivos para os próximos anos. Atualmente possui cerca de 250 sócios e são oferecidos 3 eventos por ano. O autor não entra em detalhes sobre estes eventos.

A diretoria é composta por representantes de escolas públicas, particulares e universidades. Promove contatos com a Secretaria Estadual de Educação, mas não tem contato com órgãos internacionais. Já recebeu apoio da Embaixada dos Estados Unidos, porém não possui parceria constante com este órgão. As metas da APLIEMS a curto, médio e longo prazo são:

1. Promover um programa de formação continuada para professores de escolas públicas;
2. Incentivar produções acadêmicas sobre ensino de LI em escolas públicas;
3. Promover um site interativo para troca de experiências de professores.

O maior problema que a Associação enfrenta na atualidade é conseguir professores que integrem a diretoria da Associação para trabalho voluntário.

I) SALT (Sergipe Association of Language Teachers)

A Salt foi criada em março de 2007 por um grupo de professores em Sergipe. Segundo a atual presidente esta “era uma lacuna a ser preenchida há muito tempo em Sergipe”. Apesar de tentativas anteriores, a associação só foi criada durante um seminário de Língua Inglesa quando a proposta foi colocada pela professora Ana Falcão, assim a ideia foi levada adiante e finalmente surgiu a Associação Sergipana de Professores de Inglês.

Para a presidente as expectativas dos associados são de participar de eventos que tragam conhecimento e atualização na área. Estas expectativas são levantadas nos seminários onde são feitas avaliações e colhidas sugestões para os eventos. Atualmente a SALT tem 50 associados e oferece para seus associados os seguintes benefícios:

1. Três eventos acadêmicos regulares;
2. Grupo de discussão virtual;
3. O tópico “For you always on a Wednesday”, que divulga sites de interesse para professores e alunos;

Oficialmente não há envolvimento com órgãos públicos, mas existe a divulgação dos eventos nas IES, contatos com editoras, consulados e embaixadas, e com o British Council, mas a Associação é completamente independente.

A Associação não se posiciona quanto a assuntos que envolvem políticas públicas. A presidente ressalta que “por enquanto eles tem focado apenas na questão acadêmica do conhecimento.” As metas a curto, médio e longo prazo se resumem em aumentar o número de associados para que a SALT possa ter cada vez mais abrangência e possa realizar eventos de grande porte. Os maiores problemas enfrentados são:

- Disponibilidade equipe da SALT o que dificulta a dedicação maior à Associação;
- O Número de associados atualmente não é o ideal – diminuiu nos últimos anos em quase 50%, devido à dificuldade que alguns tinham em participar dos eventos;
- Motivação para permanecer no quadro de associados acaba por extinguir-se e os membros não renovam suas anuidades. Isso enfraquece a Associação,

pois ela depende das contribuições dos associados para se manter e continuar existindo.

m) APLIMA (Associação de Professores de Inglês do estado do Maranhão)

A APLIMA foi fundada em outubro de 2009 por meio do contato com diretoras da APLITINS que motivaram a criação da mais nova associação de professores de inglês até o presente momento. Para Alves²⁸ há uma grande necessidade de formação dos professores de inglês do Maranhão, que necessitam desta formação:

Eles querem treinamento todos os anos, atualizar-se constantemente através da troca de idéias e experiências com outros professores e querem atrair a atenção de universidades, embaixadas para programas de intercâmbio bolsas de estudo. (ALVES, 2010).

Apesar de estar ainda em fase inicial a APLIMA já possui um blog com intuito de promover interação com os professores. Não possuem nenhum sócio oficialmente, ainda, pois até o momento desta entrevista aguardavam o CNPJ para abrir conta e iniciar as filiações. A APLIMA tem uma lista de possíveis membros com aproximadamente 200 professores a espera do início das atividades. Pretende oferecer para seus sócios, inicialmente, contato informal ou via e.mail para veiculação de ideias, projetos, empregos e um seminário anual.

A presidente, que trabalha na Superintendência de Currículo do Estado, acredita poder contar com o apoio das Embaixadas Americana e Conselho Britânico, além das editoras. As metas da Associação a curto, médio e longo prazo são promoção de seminários, comunicação entre a categoria através do blog, capacitação dos

²⁸ Ariella de Jesus Alves é a atual presidente da APLIMA

professores em prol da educação dos alunos, ser exemplo de comprometimento com a LI e com a educação no Estado do Maranhão.

O maior problema da Associação, mesmo antes do início de seus trabalhos, é convergente ao problema de todas as outras, falta de pessoas que se comprometam e sejam voluntários para a causa.

n) Online Communities (Comunidades online)

Segundo Hodgson²⁹ esta é uma nova forma de associação, virtual, criada pelo Conselho Britânico, que oferece oportunidades de desenvolvimento profissional para professores de inglês no Brasil. Os associados esperam receber aprimoramento linguístico, metodológico e networking. São promovidos fóruns de discussão e enquetes online que possibilitam saber quais as expectativas dos associados. Possuem cerca de 1.800 sócios e é o principal mecanismo de comunicação entre o Conselho Britânico e os professores e os próprios professores participantes entre si. A Comunidade Online busca parcerias com órgãos públicos e do terceiro setor, bem como parcerias com empresas que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. A associação busca assessorar e informar os legisladores e poder executivo em todos os âmbitos (Federal, Estadual, municipal e outros). Em 2007 foi realizado o fórum de Políticas Públicas de Ensino de Língua Inglesa em São Paulo, durante reunião do LABCI (Latin American British Cultural Institute).

As metas a curto, médio e longo prazo são:

1. Oferecer recursos online a 50 mil professores até março de 2011;

²⁹ Graemme Hodgson Diretor de Língua Inglesa do Conselho Britânico no Brasil.

2. Tornar-se parceiro preferido de entidades governamentais e não governamentais, bem como do setor privado, para projetos de educação e responsabilidade social;
3. Tornar os produtos e serviços acessíveis a todos os professores e aprendizes de inglês nas regiões do Brasil.

As principais dificuldades da comunidade online são o problema da inclusão digital e social dos professores, principalmente em áreas rurais e rede pública. Outro desafio é a falta de interlocutor no âmbito federal, embora alguns estados e municípios estejam se mostrando interessados em formar parcerias para o desenvolvimento de professores de inglês.

Este passeio pelo tempo nos proporcionou uma visão retrospectiva analítica que nos leva a refletir que a luta é contínua, assim como nossa formação. Muito já foi feito, mas temos potencial para que haja resultados mais efetivos e mudanças mais contundentes com relação ao ensino de LI no Brasil via Associações.

As Associações citadas neste capítulo representam um grande avanço em termos de Competência Profissional, porém é preciso que estejamos atentos aos próximos passos a serem dados, buscando autonomia e um maior peso em âmbito nacional.

Dando continuidade a este trabalho, apresento a seguir o capítulo metodológico desta pesquisa, discorrendo sobre a pesquisa-ação, os instrumentos de pesquisa e os participantes.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa-ação na qual o professor-pesquisador estabeleceu um sistema de comunicação dialógica entre os professores participantes/atores, diretoria da Associação, a pesquisadora e outros colaboradores, visando uma interação com o propósito de direcionar para mudanças na ação e reflexão para a ação, investigando, intervindo e fortalecendo a atuação da Associação, que tem como objetivo melhorar seu papel como formadora de profissionais a partir de atitudes crítico-reflexivas, propostas e aconselhamentos conjuntos perante seu trabalho, ocasionando assim, uma pesquisa de natureza colaborativa. Esta pesquisa apóia-se em outras ciências que ajudaram na construção, reflexão e ação dela.

Também pretendemos, fundamentalmente, reduzir a distância entre teoria e prática, dando conta da distância que se criou, em vários campos, entre reflexão teórica e prática profissional (BOLLE DE BAL, 1981).

Para Thiollent (2007), na pesquisa ação, o pesquisador não desempenha um papel de especialista, mas deve estar inserido na dinâmica de uma ação de mudança, e se comprometer com as finalidades da ação e com os valores fundamentais dos profissionais envolvidos.

Dionne (2007) enfatiza o papel do envolvimento de todos os participantes na ação transformadora de uma pesquisa:

nenhuma técnica poderá substituir o desenvolvimento de uma relação humana de qualidade, que respeita os dinamismos e os valores de todos os envolvidos. Todo o processo da pesquisa-ação mostra a importância entre os parceiros de uma mesma ação. Com base na experiência, o sucesso da pesquisa-ação se constrói antes de tudo no calor e na paixão dessas relações humanas acordadas (DIONNE, 2007, p.124).

Com base no pensamento do autor supracitado, objetivou-se firmar que todos os envolvidos na pesquisa fossem realmente participantes com interesse e compromisso de promover mudanças para onde a pesquisa apontasse necessidade.

A partir dos resultados da pesquisa, buscamos indicar tanto os aspectos que atendiam quanto os que não atendiam as expectativas dos participantes em relação ao trabalho realizado pela Associação. Com base nesse levantamento, traçamos um plano de ação conjunta que apontou novos rumos que contemplassem em parte tais expectativas e tornassem a Associação um agente mais consciente e reflexivo para atuar na (trans)formação e crescimento profissional de seus associados. Para algumas das ações esperávamos que o efeito fosse a longo prazo, pois o tempo para que elas se efetivassem de fato era muito pouco diante da complexidade do assunto. Aqui tratamos de refletir a ação na prática e ressignificar uma série de crenças que foram detectadas durante a pesquisa.

3.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nessa pesquisa-ação utilizo alguns instrumentos e procedimentos de cunho etnográfico na coleta de dados, apesar de saber que a pesquisa etnográfica demanda tempo e envolvimento com a comunidade pesquisada, concordo com Moura Filho (2000), que entende a etnografia escolar desta forma:

na etnografia escolar, não há em geral, condições de se empregar anos em um projeto etnográfico que, deve ser um processo demorado que demande uma longa permanência do(a) etnógrafo(a) no campo, compartilhando moradia com os sujeitos da pesquisa, a fim de que possa escrever com propriedade sobre a cultura em estudo. (p11).

Levando-se em consideração que não há tempo suficiente nos programas de mestrado para tal convivência, temos como elemento de respaldo os longos anos de experiência profissional e convivência no dia-a-dia com os profissionais do ensino de línguas tanto na universidade Federal do Tocantins, como na APLITINS.

Segundo Watson-Gegeo (1997 *apud* MOURA FILHO, 2000, p. 11), a etnografia escolar envolve observação intensiva e detalhada de uma sala de aula durante um período, que pode ser de um semestre ou um ano, gravações em áudio e/ou vídeo de uma grande amostra das atividades escolares e a complementação desse material com entrevistas realizadas com aluno(a)s e professore(a)s.

Para Moura Filho (2000, p. 11) “esse período de um semestre letivo ou um ano sugerido pelo autor não é, exatamente, rígido. Nada impede que se realizem projetos etnográficos relevantes em períodos menores”.

Utilizei, no entanto, o tempo possível para uma investigação escolar, levando em conta a disponibilidade dos participantes, o tempo determinado para o término deste trabalho e outros empecilhos, como greve nas escolas, eventos que me impediram de assistir mais aulas, como gincanas e outras programações feitas que interferiram no cronograma estabelecido por mim. Apesar de todos os entraves consegui assistir ao maior número possível de aulas e interagir com professores, diretores e alunos, além da diretoria da APLITINS, captando muito do cotidiano das aulas e das próprias escolas por onde passei.

A observação-participante teve a duração de três semestres – primeiro e segundo semestres de 2009 e primeiro semestre de 2010 – e os dados obtidos

foram utilizados para a análise das aulas dos professores além de três seminários da Associação, no quais experimentamos e refletimos sobre nossos planos de ação formulados em conjunto com os participantes da pesquisa, a diretoria da Associação e a pesquisadora. Utilizamos, então, os seguintes instrumentos de coleta de dados apresentados nas sessões que seguem.

3.2.1 Análise documental

Consiste da análise de documentos históricos que foram essenciais para a compreensão da trajetória da história do ensino de línguas no país. Considero aspectos históricos para explicar a atual situação do ensino de LI por meio das revisitações na História do Brasil e História do Ensino de Línguas no Brasil. Por isso analisei documentos antigos contidos em livros que ampararam e nortearam este trabalho.

3.2.2 Observação e gravação de aulas

De acordo com Erickson (1986), a observação de eventos como a aula, é o principal método de coleta de dados, acompanhada, frequentemente, da análise das aulas observadas que serão utilizadas para triangular os dados junto com o referencial teórico.

3.2.3 Narrativa dos professores sobre sua profissão

Dentre as razões que explicam ou justificam, de forma mais convincente, o uso da narrativa nesta pesquisa, encontram-se as observações de Connelly e Clandinin (2000, p.11) quando ressaltam que “nós - os seres humanos - somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis.” Sendo assim, para eles, o estudo da narrativa é o estudo da forma pela qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo. Os professores são contadores das suas próprias histórias. Nesse contexto, utilizei a narrativa da história de vida profissional dos professores participantes para observar a trajetória de suas experiências e como eles se desenvolveram profissionalmente desde o início de suas carreiras. Larrosa (1996, p.417) adverte que a “reconstrução e a interpretação do passado - com base na memória é um fazer valer o passado para o presente.” Por isso, achei de extrema importância pedir que os professores participantes falassem sobre eles para que eu tivesse um parâmetro do desenvolvimento profissional deles e quais os agentes responsáveis por isso.

3.2.4 Entrevista semi-estruturada

Conforme Mackey e Gass (2005, p. 173), “as entrevistas semi-estruturadas são mais semelhantes a conversas naturais e os resultados não são limitados às ideias pré-concebidas do entrevistador sobre a área de interesse”. Há margem para maior interação dependendo do nível de interação entre os participantes e o pesquisador.

Aplicada antes do início das observações das aulas, para os professores e a direção da associação, estes registros possibilitaram a revisitação das aulas,

sessões de reflexão e a identificação da contribuição ou não da APLITINS na formação da competência profissional dos professores participantes. A entrevista feita com a diretoria mostrou o que nós como diretoria sabemos sobre as expectativas dos professores e até que ponto atendemos a elas com relação aos seminários e ações promovidas por nós.

Todos os registros possibilitaram uma comparação entre o discurso da APLITINS e dos professores participantes com suas práticas evidenciadas nas aulas típicas observadas e das ações organizadas pela associação. Duas entrevistas da diretoria foram concedidas via e.mail, devido á impossibilidade de locomoção e alguns problemas que impossibilitaram a minha ida até os diretores que moram em outras cidades.

3.2.5 Sessão de reflexão

As aulas gravadas depois do seminário foram analisadas pelos próprios professores participantes que tiveram a oportunidade de rever sua prática e falar sobre ela, levando-os a um processo reflexivo. Depois das análises feitas e das sessões de reflexão conjunta, traçamos novos planos de ação com o intuito de aprimorar a Associação enquanto agente de apoio e formação.

3.2.6 Notas de campo

Para Fetterman (1998) notas de campo são registros vindos das entrevistas e observações diárias durante a pesquisa. Estas notas devem ter clareza, precisão e concisão. Fontana e Frey (1994) elucidam alguns princípios essenciais para as notas de campo: devem ser escritas regular e prontamente, deve-se anotar tudo, não importa quão irrelevante pareça na ocasião, deve-se almejar a discrição ao fazê-lo, devem-se ser analisadas com frequência. Neste trabalho as notas de campo foram utilizadas como apoio às gravações em áudio e para registrar detalhes dos acontecimentos das aulas observadas por mim.

3.2.7 Falas informais

Os eventos informais, frequentemente, trazem informações valiosas, pois caracterizam o participante em momentos de maior desinibição, se comparados aos eventos que são observados e gravados em áudio e vídeo, causadores de certo desconforto por induzirem alterações no comportamento dos participantes. Nesse trabalho considereirei as falas informais, como depoimentos e comentários constatados fora de sala de aula.

O conjunto dessas observações teve como propósito identificar instâncias práticas e dialógicas que pudessem contribuir para a coleta e análise das evidências que são objeto desta pesquisa. As divergências interpretativas que eventualmente surgiram puderam ser avaliadas com base no conjunto de análises etnográficas,

permitindo assim, uma triangulação dos dados que deram maior confiabilidade à análise.

3.2.8 Sessões gravadas em audio

Foram gravadas - depois dos seminários - aulas em áudio de cada professor participante - com a duração de 50 minutos cada - com o propósito de posteriormente analisarmos o material conjuntamente, favorecendo assim, uma perspectiva colaborativo-interacional ajudando-nos mutuamente através de críticas, reflexões e sugestões sobre nossa prática e nosso desenvolvimento da competência profissional. Ao revisitarmos as aulas tivemos a oportunidade de olhar para nós mesmos e observarmos o que precisamos aprimorar e de que forma a APLITINS contribui ou ainda tem que contribuir para o que já alcançamos e ainda poderemos alcançar futuramente. Para Hugues Dionne (2007) o compartilhamento de toda a ação e a união e confiança entre os participantes e o pesquisador são de suma importância em todo o processo, o autor argumenta que:

o pesquisador desempenha um papel importante na aplicação do procedimento de pesquisa-ação, na análise e interpretação dos resultados, mas não detém o monopólio. Existe o compartilhamento do conhecimento com os demais participantes-atores a manifestação de suas expectativas e uma total liberdade de expressão. (HUGUES DIONNE, 2007).

Todas as aulas assistidas foram entregues aos participantes sem nenhum juízo de valor de minha parte e todos se auto-avaliaram a fim de perceber suas necessidades como profissionais e saber explicar suas práticas, o que caracterizaria o desenvolvimento da competência profissional dos participantes de acordo com o

paradigma reflexivista norteador deste trabalho. A partir desta avaliação foi possível verificar em que medida a APLITINS contribuiu para os resultados apresentados, quais ações foram favoráveis e os rumos futuros da associação diante do quadro observado.

3.2.9 Observação participante

Conforme Yin (2005, p. 121), a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual o pesquisador não é apenas um observador passivo. Em vez disso, o pesquisador assume uma variedade de funções dentro de um estudo e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. No caso desta pesquisa-ação assumi a responsabilidade de pesquisadora e também agente de mudança no quadro em que se encontrava a Associação, porque além de estar pesquisando, também fazia parte da diretoria da Associação.

3.3 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Analisar dados é o processo de buscar e organizar sistematicamente a transcrição das entrevistas, notas de campo, e outros materiais que você acumula para aumentar sua própria compreensão sobre eles e capacitá-lo para apresentar suas descobertas aos outros (Bogdan e Biklen 1998, p. 57).

Neste trabalho, foram utilizados diferentes tipos de dados dos participantes para dar confiabilidade a esta pesquisa, assim como um parecer de associados não

participantes da pesquisa que também foram indagados sobre sua participação na associação em um questionário fechado em um dos eventos da APLITINS. Desta forma, creio que me respaldei de todas as maneiras para que a pesquisa tivesse uma boa confiabilidade e desse margem para pesquisas posteriores que possam vir a contribuir para a extensão deste trabalho.

3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este estudo envolveu quatro instituições, além da própria Associação em questão. Alunos, professores, diretores e associados. Por isso tomei várias precauções éticas como termos de permissão para uso de imagens, permissão da direção das escolas para pesquisar e assistir aulas, permissão dos professores para adentrar suas salas e comprometimento em resguardar as identidades de todos os envolvidos. Todos os itens citados acima foram embasados em Fontana e Frey (1994, p.332).

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa teve como participantes 3 professores de escolas públicas, membros assíduos de quase todos os eventos realizados pela Associação: dois deles trabalham em uma cidade considerada grande no Tocantins e o outro em uma cidade vizinha de pequeno porte. Além disso, houve a participação de dois professores não associados e dois membros da diretoria da APLITINS.

A escolha dos professores participantes de uma cidade de grande porte²⁶ e outra do interior foi devido a uma percepção de uma perspectiva êmica, centrada no reconhecimento e aceitação das múltiplas realidades sócio-culturais em que os professores estão envolvidos, pois sabemos que temos que levar em conta os aspectos culturais dos grupos e considerar que dependendo do lugar, número de habitantes da cidade e cultura local, podemos obter diferentes visões de um mesmo assunto (Fetterman, 1998). Segundo Pike (1954, 1957, 1956 *apud* ROAZZI, 1987):

os interesses particulares, os comportamentos representativos, a maneira pessoal de pensar e agir, não são universais na forma e significado, eles são culturalmente específicos. Cada cultura, cada tradição possui seu próprio repertório característicos destas particularidades culturais específicas. O termo êmico é usado para descrever o sistema de referência das formas e objetos que são utilizados em uma tradição cultural específica. (p.37)

Observamos diferentes formas de comportamento dependendo do local onde ocorre a pesquisa, pois trata-se de pessoas diferentes, comunidades diferentes, que apesar de fazerem parte de um mesmo grupo de pertença possuem suas particularidades. Até mesmo o fato de nas cidades do interior haver apenas duas escolas, como no caso da cidade em que pesquisei, aponta para diferenças no comportamento da direção da escola, dos alunos e dos professores.

Os participantes da diretoria da Associação que fizeram parte do processo, respondendo a um questionário sob os rumos e a atuação da associação até o presente momento, levando-nos a refletir sobre nosso papel e as medidas que deveríamos tomar, dependendo dos rumos da pesquisa. Estes dados mostraram como a diretoria e os associados viam a associação e quais eram as expectativas das duas partes com relação ao trabalho desenvolvido até o momento e as

²⁶ Uma das cidades tem mais de 150.000 habitantes sendo a segunda maior do Estado do Tocantins, por isso considerada grande nesta pesquisa e no nosso contexto.

perspectivas para o futuro. A partir deste momento traçamos planos de ação para os seminários. Foram efetivadas algumas ações concretas com base nos dados pelos professores e pela diretoria da Associação, com vistas a impactar a vida profissional dos professores participantes e a atuação da associação, que visou naquele momento contemplar as expectativas dos participantes e também visualizar o que eles esperam desta Associação, detectar crenças, realidades e possíveis mudanças no modo como a Associação atua.

O critério para a escolha dos professores participantes partiu da assiduidade nos eventos e da disponibilidade em participar deste trabalho, dando-me a oportunidade de adentrar não só suas práticas de aulas cotidianas, mas também em compartilhar suas reflexões e concepções que envolvem o processo de se tornar e ser um profissional autônomo, que seja consciente e crítico do seu papel político, pedagógico e humanizador.

A participação dos professores nesta pesquisa foi acordada no seminário realizado pela Associação (Developing autonomy: a key to a successful career) nos dias 14 e 15 de Outubro de 2008.

Foram assim constituídos os professores participantes desta pesquisa, que chamarei de Rosa, Dolores e Maria do Carmo.

A escolha dos participantes, aqui denominados Patrícia e Mirna, membros da diretoria da Associação, também obedeceu o critério da assiduidade e maior participação na organização dos eventos.

O grupo de comparação com professores não associados, composto por dois professores que estão na sala de aula de língua inglesa e que serão comparados com os associados, deu-se para emprestar maior confiabilidade à pesquisa, pois

assim, foi possível comparar a atuação de um professor não associado e outro associado.

Para uma melhor compreensão, o quadro abaixo apresenta o perfil dos professores-participantes:

Participantes	C.H. de Trabalho	Formação Profissional	Idade	Cursos de Pós-Graduação	Experiência no ensino de ILE	Já esteve em países onde a LE é falada?
Maria do Carmo	40h	Letras: Port./Inglês	38	Especialização em Língua Inglesa	18 anos	Sim. Inglaterra
Dolores	40h	Letras: Port./Inglês	42	Especialização em Língua Inglesa	19 anos	Não
Rosa	40h	Letras: Port./Inglês	35	----	10 anos	Não

Quadro 3.1 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Participantes	C.H. de Trabalho	Formação Profissional	Idade	Cursos de Pós-Graduação	Experiência no ensino de ILE	Já esteve em países onde a LE é falada?
Patrícia	40h	Letras: Port./Inglês	36	Especialização em Língua Inglesa	8 anos	Sim. EUA
Mirna	40h	Letras: Port./Inglês	37	Especialização em Língua Inglesa	8 anos	Não

Quadro 3.2 – Perfil dos membros da diretoria participantes da pesquisa

Participantes	C.H. de Trabalho	Formação Profissional	Idade	Cursos de Pós-Graduação	Experiência no ensino de ILE	Já esteve em países onde a LE é falada?
Valmor	40h	Letras: Port./Inglês	30	—	5 anos	Não
Teodora	20hr	Letras: Port/Inglês	36	—	14 anos	Sim. EUA

Quadro 3.3 – Perfil do grupo de comparação - não associados

3.5.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa (associados)

3.5.1.1 Perfil de Rosa

Rosa tem 35 anos de idade, é professora de Inglês há 10 e possui graduação em Letras/Português-Inglês. Não possui pós-graduação em nenhuma área e é sócia da APLITINS há mais de quatro anos. Estudou Inglês em um curso particular por dois anos para melhorar sua competência linguístico-comunicativa, segundo Rosa a formação que teve na universidade foi insuficiente para sua atuação como professora de Inglês.

3.5.1.2 Perfil de Maria do Carmo

Maria do Carmo tem 38 anos de idade e é professora de inglês há 18. Possui graduação em Letras Português-Inglês. Tem especialização em Língua Inglesa. Faz parte da APLITINS desde a sua criação. Participou do Tocantins' English Project e de quase todos os seminários. Já viajou para o exterior onde fez um curso de Inglês de 1 mês.

3.5.1.3 Perfil de Dolores

Dolores tem 42 anos de idade e 19 anos de profissão. Possui graduação em Letras português-ínglês, duas pós-graduações, sendo uma delas em língua inglesa e outra em gestão Escolar. Fez curso de Inglês completo de 6 anos em um curso

particular e participou do Tocantins' English Project. Possui uma boa proficiência em língua inglesa.

3.5.2 Perfil dos Professores do Grupo de Comparação (não associados)

3.5.2.1 Perfil de Valmor

Valmor tem 30 anos e trabalha há quatro como professor da rede pública no Tocantins. É licenciado em letras (português/inglês) e não possui nenhuma especialização. Não é concursado e trabalha sob o regime de contrato. Valmor mostra-se muito interessado em crescer como profissional.

3.5.2.2 Perfil de Teodora

Teodora tem 36 anos e é professora há 14 anos. É formada em Letras Português-Ingês. Morou três anos nos EUA (período em que ficou licenciada pelo Estado para assunto de interesse particular) neste período trabalhou como garçõnete e também frequentou aulas de inglês em um curso. Antes, participou do Tocantins' English Project, porém não é associada da APLITINS e não tem pós-graduação em nenhuma área.

3.5.3 Perfil dos participantes da diretoria da APLITINS

3.5.3.1 Perfil de Patrícia

Patrícia tem 36 anos é formada em Letras e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Trabalha como professora de inglês há 8 anos e faz parte da APLITINS desde a sua fundação, mas como membro da Diretoria, há seis.

3.5.3.2 Perfil de Mirna

Mirna tem 37 anos e trabalha como professora de inglês há 8. É formada em Letras Português/ Inglês e possui pós graduação em Língua inglesa. Faz parte da diretoria há 4 anos e acha que isto foi um reconhecimento ao seu trabalho como voluntária antes mesmo de fazer parte oficialmente da direção.

3.6 A PESQUISA-AÇÃO

Para Chizzotti (2006) a pesquisa-ação não termina quando executamos todas as ações previstas, mas se estende e necessita de um acompanhamento que sustente as descobertas e, sobretudo leve adiante os pontos positivos encontrados. O autor também sugere que haja condições para que os planos sejam realizados com o acordo de todos.

A realização da pesquisa-ação está sujeita aos pressupostos e objetivos assumidos pela pesquisa. A realização em organizações complexas e grandes empresas supõe um percurso longo que analise, na fase inicial, as condições de exequibilidade, as negociações prévias até um plano provisório de pesquisa; na fase de execução, ela exige a definição clara do que se quer resolver, a gestão da participação, recolha dos dados, proposição da solução, execução e avaliação da ação e, na fase final, o acompanhamento durável das ações propostas para que a pesquisa não se esgote nas conclusões formais de um texto. (CHIZZOTTI, 2006, p.86).

Convergentemente à ideia do autor, penso que a APLITINS apresenta condições favoráveis para que a pesquisa seja realizada, não só por ter 374 membros, que de alguma forma buscam formação profissional, mas também por futuramente servir de experiência para as outras 12 associações existentes no Brasil e que conforme minha investigação tem propósitos e problemas parecidos.

3.6.1 Fases da pesquisa-ação

Liu (1997) expõe uma descrição circunstanciada das fases da pesquisa-ação e as reflexões que este tipo de pesquisa provoca em grandes corporações.

Carr & Kemmis (1983), Kemmis & McTarggart (1988), Elliot (1973), Barbier (2002) apresentam modelos próprios de pesquisa-ação. Todos com especificações próprias que podem ser condensados em algumas fases de pesquisa (*apud* CHIZZOTTI, 2006) conforme ilustrados e explicitados a seguir:

Fase da definição do problema: pressupõe a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver.

O problema definido nesta pesquisa é se realmente a APLITINS contribui no desenvolvimento da CP de seus associados e quais são as evidências da influência

da Associação na formação do desenvolvimento da competência profissional de seus associados.

Formulação do problema: pressupõe que, tendo definido e formulado claramente o problema que se quer resolver, é necessário coletar e analisar as informações, documentais ou orais, necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada.

Nesta pesquisa, foram coletados dados de diferentes formas – observação-participante, áudio gravações de aulas típicas, entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, notas de campo, sessões reflexivas, análise documental.

A implementação da ação: supõe um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempos e meios.

O plano deve auxiliar nas negociações prévias com todos os envolvidos para que tenham clareza do que se quer e para posterior avaliação dos resultados alcançados.

Execução da ação: a execução da ação é acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação realizada para que, posteriormente, essas insuficiências possam ser discutidas, analisadas e finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados sejam corrigidos.

Nesta pesquisa, a ação traçada por todos os participantes foi explorada e refletida em várias vertentes, foram discutidos aspectos positivos, impróprios ou passíveis de modificação.

Após a execução e análise da ação proposta por todos os envolvidos na pesquisa, avaliamos os resultados desta forma:

1. Análise das aulas dos professores-participantes realizada por eles mesmos e pela pesquisadora;
2. A postura da associação diante dos resultados;
3. Avaliação e reflexão do seminário promovido;
4. As modificações que deveriam ser feitas para o próximo seminário.

Continuidade da ação: o relatório do plano executado e dos resultados obtidos deve auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas, para que os interessados ampliem a compreensão da situação problemática e das condições que a envolvem, mantenham consenso sobre os encaminhamentos da pesquisa de modo que se sintam solidários com as ações escolhidas, implementadas e com resultados e suas consequências.

Avaliação da ação: a avaliação dos resultados da ação implementada deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano para uma ação ulterior que deverá ser objeto de nova análise e avaliação dos resultados.

Demonstro, a seguir, as fases supracitadas em forma de figura para uma maior compreensão.

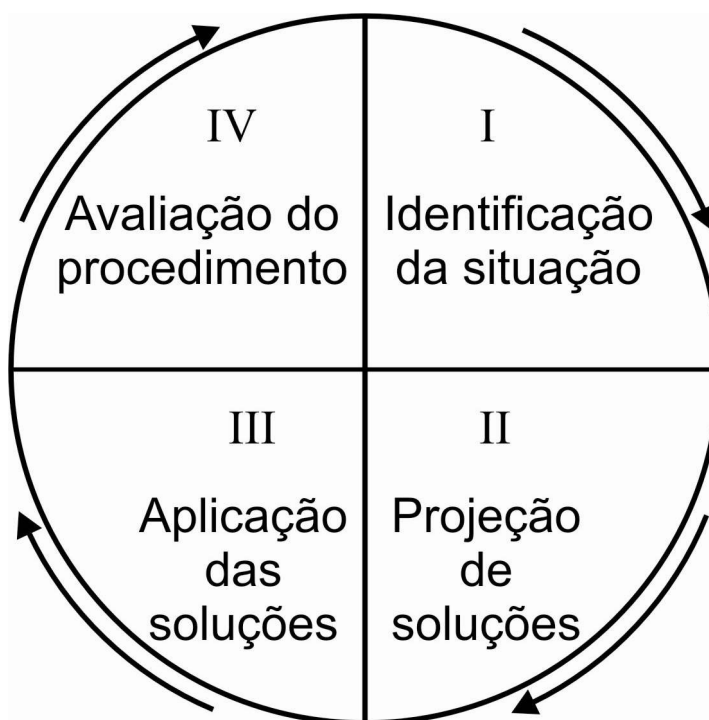


Figura 3.1 - Fases da pesquisa-ação (DIONNE, 2007, p. 83)

As fases da pesquisa-ação citadas anteriormente foram cumpridas, em parte, no intuito de obter dados representativos que ajudassem a validar a pesquisa e cumprir, de fato, os planos almejados. Após ter apresentado a metodologia da pesquisa, apresento no próximo capítulo, a análise dos dados obtidos durante este trabalho.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

'Aprender da experiência' é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1959, p. 153).

4.1 INTRODUÇÃO

Almeida Filho (2005) propõe um modelo representativo das competências do professor de LE, a saber: linguístico-comunicativa, implícita, aplicada, teórica e profissional, conforme, já apresentado anteriormente no capítulo teórico. Nesta dissertação apresento uma análise do impacto das atividades promovidas por uma associação estadual de professor de Língua Inglesa no desenvolvimento da Competência Profissional de seus associados. Para fazer essa incursão, foco também em outras das competências-irmãs. A minha escolha por focar na competência implícita e crenças na análise dos dados deve-se, exclusivamente, pela notável recorrência das mesmas nos dados obtidos. Ressalto que minhas análises a seguir são resultantes, predominantemente, das aulas que observei e registrei em anotações de campo e os outros instrumentos, porém ressalto que as posições desses profissionais no seu dia-a-dia podem sofrer outras alterações contextuais com o tempo e não corresponder, integralmente, ao perfil analítico que obtive nesta análise.

4.2 PROFESSORES PARTICIPANTES ASSOCIADOS

Para maior confiabilidade e validade das análises empreendidas neste capítulo, utilizei não só a observação das aulas assistidas, mas vários outros instrumentos já referidos no capítulo metodológico, tais como: sessões reflexivas, entrevista semi-estruturada, narrativas e conversas informais. Estes instrumentos me proporcionaram mais segurança para emitir algumas sugestões e pareceres sobre as aulas e os professores participantes dessa pesquisa.

4.2.1 Sobre Rosa

Rosa aparenta ser calma e paciente e trata os alunos com brandura. Mostrou-se receptiva e aberta à pesquisa e pareceu estar interessada em saber como é sua atuação. Disse que nunca tinha sido observada por ninguém a não ser quando fazia estágios na faculdade. Rosa parece se preocupar com o desenvolvimento de seus alunos e acha que eles precisam avançar sempre. Considera-os com potencial, porém, pensa que deveriam ser mais interessados. Acha que o fato de seus alunos viverem no interior e muitos serem de um acampamento de sem terras faz deles pessoas com menos interesse pela língua inglesa, pois não há na cidade placas, lojas, ou qualquer tipo de incentivo para estimular a curiosidade deles.

Crenças e Competência Implícita de Rosa

Rosa acredita que o fato de seus alunos serem de uma cidade muito pequena, e muitos serem de um acampamento de sem terras, impede o desenvolvimento deles, apesar de gostarem da disciplina:

/.../ a maioria, (+) são:: meninos bem carentes (+) bem:: fora do mundo mesmo (++) principalmente pra língua inglesa, aí é que são fora mesmo. (ROSA, 2009, Cf. apêndice K)

Quando pergunto se eles têm motivação, responde:

/.../ muito (+) até :: assim, acham pouco duas aulas(+) que eu só dou inglês, só vou lá estas duas vezes, eles acham pouco (+) mas eles gostam. (ROSA, 2009, Cf. apêndice K)

Pelos comentários acima creio que Rosa pode estar equivocada quando pensa que eles são “bem fora do mundo”. A própria motivação demonstrada por eles pode denotar que esses alunos de alguma forma vêem sentido em aprender uma língua nova. Observei que eles têm um bom vocabulário, fruto do esforço de Rosa que tem como prática fazer um vocabulário de palavras conhecidas e desconhecidas no quadro a partir dos textos que ela apresenta. Perguntei a alguns deles como sabiam tantas palavras e eles disseram que ela já havia ensinado em outras aulas. Rosa justifica seu modo de ensinar desta forma:

Eu ensino LI colocando no quadro o conteúdo a ser trabalhado e em seguida faço explanação para que os alunos consigam fazer as atividades, percebo que os alunos conseguem entender melhor e fazem ligações de palavras de um texto a outro, fazendo então um banco de palavras na memória, eles não possuem livros, então, o meio mais viável seria a lousa, por ser de fácil acesso, mas fazemos também material digitado, como: músicas, textos mais complexos /.../ (ROSA, 2009, Cf. apêndice M)

Rosa não sabe explicar de onde vem sua forma de ensinar e não possui respaldo teórico externo para isso. Ao responder como busca seu desenvolvimento profissional ela responde:

/.../ como que eu busco meu desenvolvimento? ((baixa o tom de voz)) (...) deixa eu ver (++) eu tento, eu tento estudar, ver métodos diferentes, criar coisas diferentes, pra que eles consigam aprender aquilo ali (+) então assim (+) nos livros a gente não acha muita coisa, então a gente pega um pouquinho ali no livro, um pouquinho (++) na, no dia a dia deles, e a gente transforma em alguma coisa (+) pra que eles desenvolvam e a gente também né?(+) porque só livro, prática é difícil (+++) (ROSA, 2009, Cf. apêndice K)

Apesar de mencionar os livros como apoio para seu desenvolvimento, Rosa parece agir apenas intuitivamente percebendo o que dá certo ou não. Sua competência implícita é bem discernível em suas aulas. Nas aulas a que eu assisti percebi que realmente os alunos são carentes, como foi relatado por ela, mas não alheios. Alguns alunos, principalmente os dos acampamentos de sem terra próximo à região, mostram-se politicamente bem informados questionando a professora sobre assuntos de cunho político como a cassação do governador do Estado, evento ocorrido durante a pesquisa, e também a falta do lanche por causa da verba que não chegou na escola:

A1: Eita..que a senhora pegou um dia ruim pra vim aqui... (dirigindo-se a mim)

PP: por que?

A1: Hoje não tem merenda! A verba não chegou! (muitos risos na sala)

A1: Professora...vc sabe por que o governador foi cassado?

(perguntando para a professora ironicamente) (muitos risos na sala)

A: ainda bem que aqui tem muito pé de manga pra matar a fome!(muitos risos dos colegas) (ROSA, 2009, cf. apêndice M)

Rosa não responde aos questionamentos do aluno, continua sua aula, mas o aluno insiste em falar sobre os problemas políticos dentro da escola:

A: Professora..tem jeito de me mandar pra secretaria?..é porque lá tem bolacha... ((A energia acaba, sala está quente e escura))
A: Agora ficou bom mesmo..nem lanche, nem luz e nem ventilador...
(ROSA, 2009, Cf. apêndice M)

Professora Rosa começa a falar do texto que escreveu no quadro.

Rosa: Vocês sabem o que é "halloween"?
As: É dia das bruxas... (ROSA, 2009, Cf. apêndice M)

Nesta parte da aula, nota-se, mais uma vez, que os alunos demonstram estarem informados ao responderem em peso que "Halloween" é dia das bruxas. Rosa explica sobre a tradição americana (estava próximo a 31 de outubro, dias das bruxas), diz que em algumas cidades maiores as escolas fazem a festa, mas em cidades pequenas como aquela a festa não era realizada. Mais uma vez o aluno diz:

A1: Resumindo né professora...eles são ricos e nós pobres!
(ROSA, 2009, Cf. apêndice M)

Rosa não se pronuncia novamente, o aluno deixa evidente a ideologia trazida do acampamento de sem terras a respeito de desigualdade social e talvez se veja como excluído. O estudante mostra interesse em tratar deste assunto, porém a professora não se abre a esse propósito, permanecendo calada e dá continuidade a sua aula. Para Prabhu (2001, p. 66) "a ideologia é vista como a busca de um estado de coisas ideal no mundo, tal como igualdade entre as pessoas, e como resposta compreensível para a existência da injustiça na sociedade". O autor também pontua que:

é bem provável que as questões ideológicas referentes à discriminação sócio-política, dominação e repressão sejam ricas fontes de tais assuntos, e por isso, úteis no ensino. Contudo, esta ainda é uma abordagem ideacional para a pedagogia da linguagem. (PRABHU, 2001, p.66).

Talvez esta seja uma das razões de Rosa não ter abordado nada a respeito de desigualdade ou fatos políticos em sua aula, apesar da forte insistência do aluno. Parece que ela não sabe como lidar com este aspecto na sala de aula.

Um outro ponto observado nas aulas de Rosa diz respeito respeito a língua alvo usada na sala de aula, Rosa poderia explorar mais a língua alvo em suas aulas, mas reconheço que o professor de língua muitas vezes esbarra na falta de competências mínimas, como a linguístico-comunicativa para aprimorar suas aulas que não parecem uma aula de língua por conter pouco uso da língua alvo. Além deste fato, considerado por Almeida Filho como crucial na atuação do profissional que pretende também ensinar para a aquisição da L-alvo, situações novas de outra natureza como as apresentadas acima emergem e deixam o professor sem ação. Na maioria das escolas públicas do Tocantins não se deve falar sobre política, os professores são aconselhados a não tomar partido e nem comentar sobre isso. Principalmente, professores contratados.

A inovação para uma abordagem diferenciada como a interdisciplinaridade cobrada nos documentos oficiais como os PCNs, os OCEM, e que Rosa apresentou como plano, não ocorreu nas suas aulas observadas, mesmo havendo momentos onde caberia perfeitamente. Analiso que os professores continuam presos aos velhos métodos de tradução-gramática conforme mencionado na parte da resenha teórica deste trabalho.

Depois, em conversa informal, Rosa me explica que em cidades pequenas como aquela o Halloween é proibido, pois os pais e a sociedade acham que é algo

relacionado com o mal, ou macumbaria. Por isso a professora é orientada a não fazer nenhum evento relacionado a este tema, mas em nenhum momento Rosa tenta desmistificar esta crença, apesar de saber que ela é forte. O aluno interpretou a professora, nessa aula, como se os estivesse comparando negativamente com habitantes de cidade ricas, quando a intenção da professora era aludir indiretamente à mentalidade provinciana da população quanto à festa das bruxas. Aqui nota-se a religiosidade como fator de dominação no contexto escolar, que deveria se laico, conforme decretou no século XVIII o Marquês de Pombal quando expulsou os jesuítas das colônias e propôs a reforma laica pombalina.

O texto apresentando por Rosa sobre o Halloween, apesar de ousado no contexto da cidade onde estava, nada acrescentou como experiência de aquisição da nova língua, além de mais vocabulário que provavelmente ficará sem uso. Para Almeida Filho (2005, p. 19) “é preciso haver uma abordagem que prorize a língua-alvo de forma a proporcionar conteúdos relevantes socialmente ou mesmo transformadores, caso o contrário a aula torna-se plenamente estéril”.

Compreendo que Rosa se esforça e tem um grande interesse em melhorar, por isso participa de todos os eventos da APLITINS, mas não pude ver em sua prática uma metodologia diferenciada, a qual ela diz buscar na Associação. Penso que Rosa ainda não consegue transpor, refletir e criar novas práticas a partir do que discutido nos eventos.

Frente a situações novas que extrapolam a rotina, como nos excertos citados acima nas falas do aluno, Rosa não soube criar novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação, antes da ação e depois da ação. Isso se configura como traço de um profissional reflexivo, que ela ainda busca.

Em outro momento de uma das aulas observadas, Rosa se propõe a trabalhar com uma canção, pois em sua entrevista concedida antes das minhas observações de aula perguntei se ela poderia me dar um exemplo de algo que ela buscou na APLITINS e que favoreceu sua prática profissional. A isso ela respondeu:

!... / olha, eu:: assim (+) vou falar em metodologia porque eu gosto muito de coisa prática (+) é assim (+) eu gosto muito de trabalhar com música, com coisa que eles (+) que:: (+) coisas do momento, que eu sei que eles vão prestar atenção porque:: é o que tá acontecendo, então, teve vários workshops sobre música (+) que:: (++) contribuiu muito (+) pra mim, pra mim trabalhar (+) em sala, porque é assim, coisas que (+) coisas que eles gostam (++) coisas diferentes né? (ROSA, 2009, Cf. apêndice K)

Com base nesta resposta propusemos para o próximo seminário como ação reflexiva uma plenária e uma oficina sobre o uso de canções no ensino de língua inglesa. O assunto foi abordado por uma professora que fez uma pesquisa de mestrado sobre crenças a respeito do ensino com música nas salas de aula, além da plenária com teorias e crenças sobre a música na sala de aula, houve também uma oficina que apresentou muita prática, incluindo procedimentos de ensino de canções em diferentes contextos da aula, contendo, até mesmo, uma lista de 60 peças musicais com seus respectivos autores, elaborado pela professora palestrante. Depois do evento conversei com Rosa sobre a oficina e a plenária, refletimos sobre o que tinha sido feito e ela me disse que tinha sido muito útil para ela. Propus, então, que Rosa preparasse uma aula de música com base no que ela havia refletido, 10 dias depois como havíamos planejado, Rosa me apresentou uma aula que não diversificou em nada o tradicional “fill in the gaps” com a música London, London, que acredito apresentar uma infinidade de possibilidades de uso, incluindo interdisciplinaridade e o conhecimento de mundo.

Rosa me diz que depois que terminarem de cantar vai entregar outra folha com uma atividade sobre Londres. A Professora escreve a data no quadro em inglês e também escreve “Present continuous”, não diz nada sobre a aula passada que era sobre o tempo verbal Present continuous. Entrega a canção impressa e pergunta:

Rosa: Vocês sabem o que é London?

As: Não...

Rosa: Vou dar uma dica...é uma city...

A2: Cidade?

A1: Londres?

Rosa: Sim. É Londres.

(ROSA, 2009, Cf. apêndice N)

Não é feito mais nenhum comentário sobre isso.

Alunos começam a ouvir a música. Professora para o CD e pergunta se eles estão acompanhando a letra. Dizem que não e ela explica, pois a canção não está com as estrofes divididas.

Termina a execução da música.

Rosa: Conseguiram acompanhar?

As: sim..

Rosa: Vocês sabem alguma palavra do texto? Conhecem alguma palavra?

As: Eyes, Sunday, Monday, blue, GO, Green, people (falam a maioria das palavras do jeito que se escreve)

(ROSA, 2009, Cf. apêndice N)

Alunos continuam citando palavras que conhecem “hello, Sky, please, peace.. Rosa escreve todas as palavras no quadro e pergunta sempre “what does it mean?” Professora e alunos constroem um vocabulário no quadro. Alunos mostram-se interessados e motivados. Alunos começam a perguntar sobre as palavras desconhecidas. Rosa diz que, por enquanto, são só as conhecidas e que eles vão fazer um vocabulário só com as novas depois. Rosa pergunta se eles perceberam a presença do present continuous na canção ouvida, um aluno responde:

A: É ação né professora?

Rosa balança a cabeça que sim e começa a escrever no quadro as palavras que estão no present continuous: “looking, flying, wondering,” apenas estas três.

Rosa repete a execução da canção e todos cantam muito animados.

A: professora... a gente quer saber a tradução...

P: Depois a gente faz a tradução...

Rosa não entrega outra folha com a atividade relacionada à música London, London como havia prometido.

Ao termino da aula, sentamos para conversar sobre a aula de música. Fizemos uma sessão de reflexão sobre o que a APLITINS havia apresentando sobre o uso da música nas aulas de LI e como ela havia relacionado isto ao seu contexto. Rosa, de imediato percebeu suas falhas e me disse que, na verdade, não teve tempo para preparar esta aula e que sabia que estava fora do contexto. Neste momento, a professora demonstrou ter consciência de seus atos em sala de aula, porém, alguns entraves não permitiram que ela se dedicasse plenamente a preparar uma aula que contemplasse a aprendizagem de fato. Pareceu-me, então, que muitos professores apesar de terem acesso a diferentes alternativas e teorias, não conseguem mobilizar esses conhecimentos por diversos fatores que fogem à nossa capacidade, tais como tempo, prioridades, problemas da escola como um todo, como a falta do lanche causando a diminuição do tempo de aula.

Uma outra crença de Rosa diz respeito ao uso do dicionário, para Rosa o uso do dicionário é muito importante, o que não deixa de ser verdade e que ela compreende implicitamente. Em quase todas as aulas assistidas por mim ela pede para os alunos utilizarem o dicionário, mesmo não havendo necessidade para tal. Ela possui uma

crença do uso do dicionário. Para ela o dicionário é uma ferramenta imprescindível para as aulas. Deixa isso bem claro quando pede para que os alunos o utilizem, mesmo depois de já ter exposto o vocabulário no quadro, como aponta em uma de suas aulas, observada no dia 13 de outubro de 2009 às 08:53 no 8º ano. (cf apêndice N). Esta crença mostra o quanto ela trabalha com o vocabulário como eixo central de suas aulas, portanto, apesar de haver muito vocabulário não há construção de textos ou uso comunicativo. Reitero que o léxico apresentado por ela torna-se irrelevante, pois não há nenhuma utilidade prática. Para Welker (2008):

Muitos especialistas em ensino de línguas estrangeiras – e, repetindo-os, alguns professores – desaconselham o uso de dicionários. Essa opinião baseia-se em certas ideias a respeito do ensino de línguas estrangeiras, sem, muitas vezes, ter um fundamento empírico. A opinião pode até ser válida em determinada situação, mas erroneamente é generalizada, ou seja, considerada correta em todas as situações de aprendizagem (WELKER, 2008, p.2).

Rosa pretende que seus alunos aprendam a manusear o dicionário, como ela mesma me disse em conversa informal, mas a forma como ela o faz ainda necessita de um pouco de reflexão, pois procurar palavras que já se sabe não é nem um pouco motivante para os alunos.

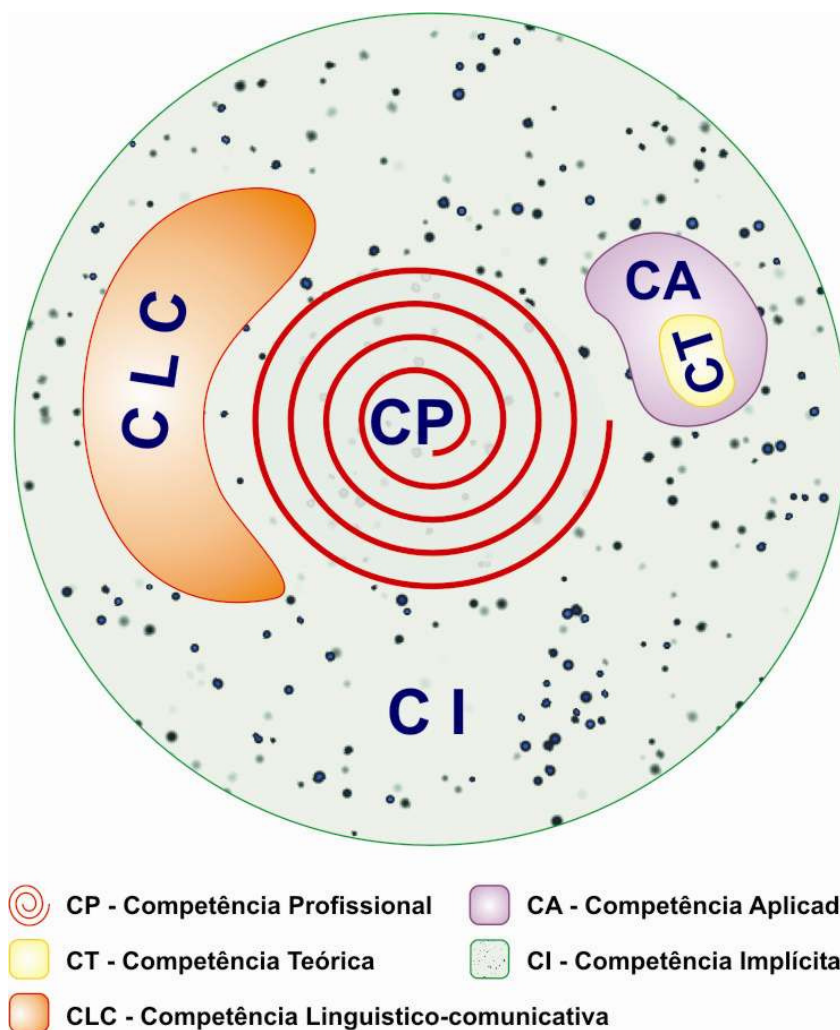
Beattie (*apud* Welker, 2008, p. 304) fala sobre o uso de dicionários:

O professor deveria deixar claro para que servem os dicionários e como eles podem ser usados da maneira mais eficaz. Na prática, isso significa que ele vai provavelmente encorajar o uso inteligente de um dicionário monolíngue na leitura extensiva, e possivelmente, em certa medida, na tradução para a língua materna. Para a versão [para uma LE], um dicionário bilíngue parece ser mais adequado, embora o monolíngue seja útil (se ele der exemplos adequados) para conferir que determinadas palavras aparecem num contexto e registro apropriados. (p. 304)

Creio que a intenção de Rosa parece ser conveniente, falta somente um pouco mais de conhecimento de como lidar com esta ferramenta durante suas aulas, desta

forma ela poderá trabalhar com mais consciência e reconstruir sua crença sobre o uso de dicionários.

Apresento a seguir uma figura correspondente ao desenvolvimento das competências de Rosa.



4.1 Composto de competências de Rosa

4.2.2 Sobre Dolores

Com base nas observações das aulas, gravações, conversas informais e anotações de campo percebi que Dolores é calma e delicada com seus alunos, porém demonstra cansaço e um pouco de falta de esperança com relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Relatou que as turmas são grandes e que há muita falta de interesse por parte dos alunos. Dolores pensa em se aposentar em breve e sua trajetória profissional foi muito cansativa como ela mesma diz em um de seus relatos (DOLORES, 2009, Cf. Apêndices G, H).

Crenças e competência implícita de Dolores

Dolores não acredita ser possível aprender a falar inglês na escola pública, devido às salas super lotadas e a falta de homogeneidade dos grupos. Alguns alunos de suas turmas estudam em cursinhos livres “e outros não sabem nem o básico,” como ela mesma afirma. Dolores acha difícil lidar com essa falta de homogeneidade, por isso não acredita que seja possível trabalhar a competência linguístico-comunicativa nas suas aulas. Apesar de ter um nível de proficiência bom, quase não usa a língua alvo nas aulas e seu método é gramática-e-tradução conforme observado. Para ela não dá para trabalhar comunicação, pois o tempo é curto e a sala é cheia:

PP: Mas você não acha que, os alunos têm que aprender a falar, também?

Dolores: Eu acho que eles têm que aprender a falar (++) só que a realidade da escola pública não permite (+) porque (+) pra eu ensinar a falar (+) eu tenho que ouvir cada um individualmente (++) como que eu vou fazer isso em 45 minutos de aula (+) com média de

35, 40 alunos numa sala? (+++) Até você entrar numa sala, você sair de uma sala (+) partir pra outra (+) os alunos sentarem, você começar (+) já passou uns 10 minutos (+) é difícil /.../ O tempo é escasso (+) tenho duas aulas por semana (+) aí (+) fora uma reunião que tem (+) fora uma outra coisa pra não ter aula (+) e assim por diante vai. (DOLORES, 2009, Cf. Apêndice G)

Dolores não menciona a interação como uma possibilidade para se trabalhar a comunicação, acredita que o aluno deve ser tratado individualmente para aprender a se comunicar.

Para Long (1983) é preciso haver interação para que a haja aprendizagem de comunicação:

que alunos e professores entendam que a aprendizagem decorre de um processo interativo, negociado, colaborativo e comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que torna a aula de língua estrangeira um lugar onde a aprendizagem implícita, explícita, colaborativa e formulada podem ser promovidas. (LONG, 1983, p.128)

Dolores possui habilidades para trabalhar a competência linguístico-comunicativa de seus alunos. Necessita apenas reconsiderar sua crença acerca deste ponto. Ela utiliza muito pouco da sua competência linguístico-comunicativa²⁷ para promover crescimento dos alunos neste aspecto.

Outros autores citam a interação como um instrumento que poderia contemplar grupos grandes e não homogêneos.

²⁷ Dolores foi selecionada para uma pós-graduação do Conselho Britânico por meio de um teste oral e escrito que comprovava sua competência linguístico-comunicativa.

Para Vigostsky (1998) a passagem do nível de desenvolvimento real para o potencial se dá por mediação, algo ou alguém que possa desempenhar a função de mediador entre estes dois níveis, considerando a interação como elemento essencial no ensino de línguas. A partir da teoria de Vigostsky (1998) percebemos que para que o aprendiz de LI passe de um estágio para outro é preciso haver o auxílio de estruturas de apoio que chamamos de andaimes (*scaffolding*) (LANTOLF & APPEL, 1994). Na psicologia este termo é usado para se referir ao auxílio de um indivíduo mais experiente oferecido a criança para que ela possa realizar determinadas tarefas ou resolver problemas que ela(e) não seria capaz sem a ajuda de outra pessoa. Neste sentido, vejo um grupo grande não homogêneo propício à interação e *scaffolding*, pois alguns indivíduos que se encontram em níveis mais avançados poderiam auxiliar os outros em níveis mais abaixo, descentralizando o papel da professora como única provedora do saber na sala de aula.

Dolores se utilizou desta prática em uma de suas aulas, chamando uma das alunas com mais conhecimento linguístico para ajudá-la a amparar os outros colegas ao realizar um jogo na aula do dia 16 de outubro de 2009 às 7:45 (cf. Apêndice J) da manhã. Implicitamente ela sabe que pode utilizar este auxílio, porém não o fez em todas as aulas que eu observei.

A prática de Dolores é respaldada por alguns autores que não são convergentes com a ideia de trabalhar a comunicação na sala de aula da escola pública, como mencionado neste trecho de sua entrevista

/.../ teve a palestra com (+) aquele autor (+) aqui em Araguaína que a delegacia trouxe /.../ ele falava que nós temos que prestar bem atenção numa coisa (+) nós estamos ensinando na escola o inglês como língua estrangeira nós não estamos ensinando o inglês como a segunda língua (+) isso que a nossa a:: a nossa pretensão não é ensinar falar (+) a nossa pretensão é (+) ensinar o básico (+) é uma

língua estrangeira que a gente tá ensinando (+) não é a segunda língua. (DOLORES, 2009, cf. apêndice G)

Parece-me que Dolores tem convicções fortes sobre seu modo de atuar, mostrou-se incisiva durante a entrevista, seu perfil pessoal mostra que ela acredita estar agindo da maneira plausível e se sustenta na sua experiência de anos na sala de aula para justificar suas ações, fato que respeito, apesar de não ser convergente em partes. Quando perguntei sobre seu modo de ensinar (ao analisar ela mesma a descrição de suas aulas) ela respondeu:

Eu ensino deste modo porque penso que os alunos têm que raciocinar, fazer a parte deles, as atividades eles mesmos, tentarem fixar o vocabulário aprendido e saber como e quando utilizá-lo. (DOLORES, 2009, Cf. Apêndice I)

Porém, percebe-se uma contradição, pois não se sabe onde o aluno usará o vocabulário aprendido já que ele não irá se comunicar de nenhuma forma, pois não houve nas aulas observadas nenhum tipo de produção comunicativa ou escrita que envolvesse o uso dos exercícios gramaticais utilizados por ela nas aulas.

Um outro ponto a ser considerado é o que aponta Almeida Filho (2003), que a escola pública tem a tendência de se comparar a cursos livres e esperar resultados semelhantes, ele ressalta que os cursos privados de inglês:

Também podem ser de qualidade irregular, frequentemente baixa e conservadora, apesar dos modismos e das soluções mirabolantes que adotam ao sabor das tendências e modismos mercadológicos para atrair clientes (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 29).

Parece-me que alguns alunos que estudam em cursos livres não possuem competência maior do que alunos de escolas públicas, mesmo estudando em salas

com poucos alunos. Este fato é perceptível para alguns profissionais que tenham trabalhado em cursos livres de inglês.

Para Gimenez *et al*, (2003, p.178)

Há um quadro desfavorável ao aprendizado de inglês nas escolas. É preciso que as escolas apresentem visões alternativas sobre por que aprender uma língua estrangeira”, que se contrapõem ‘ao discurso encontrado fora da sala’. (p. 178)

As autoras indicam que o caminho a seguir para a inovação desse contexto está na melhoria da formação dos professores, das condições para o ensino e no estabelecimento de metas realistas. As autoras acreditam que cabe aos professores o desafio de re-significar o ensino de inglês em escolas públicas. Para elas a tecnologia seria uma grande alternativa, já que se constitui num elemento inovador e que possibilita um mundo real e tácito.

Dolores acha que a associação contribui em partes para sua prática, e que foram poucas as coisas que ela pode aproveitar:

!...! Olha (++) algumas, reuniões, encontros sim (+) outros não (+) têm outros encontros que a gente vê que não é (+) coisa prática pra gente (+) mas tem muita ideia boa também nos encontros, nas workshops, nas palestras (+) tem algumas coisas que dá pra aproveitar, outras (+) só mesmo (+) da prática da gente. (DOLORES, 2009, Cf. Apêndice G)

Depois em outro momento ela diz:

!...! Algumas ideias, eu me apego muito a questão da ideia, como é que eu posso trabalhar aquilo ali com meus alunos (+) e sinceramente (+) foram poucas as coisas que eu peguei pra trabalhar na minha sala de aula. (DOLORES, 2009, Cf. Apêndice G)

Nos extratos acima ela demonstra que a Associação tem pouca influência na sua vida profissional, atribuindo maior parte de sua práxis à sua própria experiência.

Ela também menciona o livro didático como pouco aproveitável, e apesar do livro ser totalmente centrado no método gramática-e-tradução ela ainda o considera fraco neste quesito, pergunto se os alunos têm livro e ela responde:

/.../ Têm, todos ganharam o livro (+) esse livro que eu estou te falando (+) mas ele não é muito bom (+) por exemplo, o Simple Past que os meninos precisam praticar BASTANTE, os verbos singulares, sabe quantos exercícios tem na forma afirmativa? Dois! (DOLORES, 2009, Cf. Apêndice G)

Reafirma a utilização do método gramática-e-tradução, e a desagrado pelo material didático, segundo ela, imposto pela SEDUC.

Dolores menciona que viu muita teoria na faculdade, porém não se lembra de quase nenhum teórico e sua ideias e considera a prática mais importante do que a teoria. Quando perguntei sobre os teóricos que ela tinha lido e discutido, disse que só ouviu falar deles no curso de especialização:

*Tem algum teórico que você, gosta, ou que te influenciou?
Dolores: (?) é::, como se diz, eu fui ver mais teoria, questão dos, dos teóricos essas coisas quando a gente fez o, curso, de, de língua inglesa (?) pelo Tocantins English Project que a gente viu (+) viu Vigotsky todos esses (+) foi nesse curso que eu cheguei a ver mesmo todos. (DOLORES, 2009, Cf. Apêndice G).*

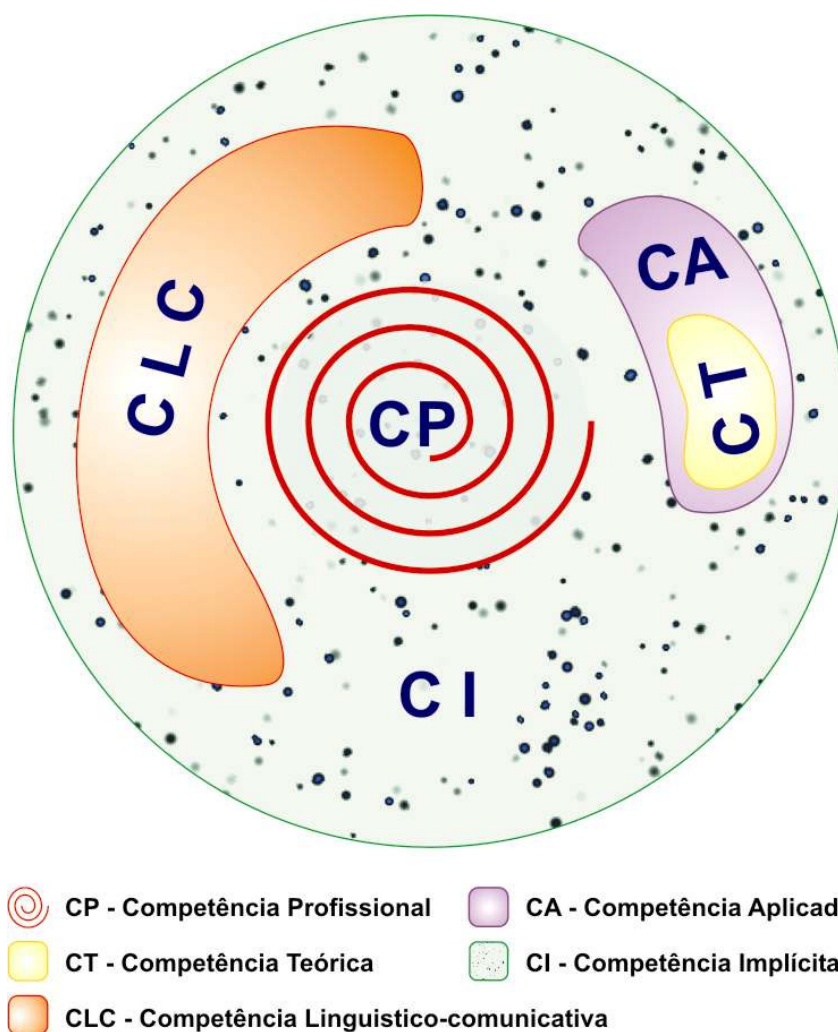
Em outro momento diz:

*Dolores, só pra terminar, você não se lembra então de nenhum teórico da sua especialização, nem da APLITINS, que você tenha visto, por lá?
Dolores: Na (+) na especialização a gente estudou (+) Vigotsky, ai, l'm terrible, é:: (+) sou terrível com nomes (+) rrsr (+) Vigotsky (?), (+) Penny Hur, nós tínhamos o livro do Penny Ur (+) /.../ Não, a:: Jeremy Harper (+) ah, não, (+) tem um americano /.../ Harper? Tem*

um americano que a gente viu também (++) naquela questão lá (+) da (+) nos tipos de (++) de ensinar que era, gente! Esse negócio de teoria comigo, não é.
(DOLORES, 2009, Cf. Apêndice G)

Embora aqui não tenhamos um caso de demonstração da competência teórica relevante, toda prática é sempre respaldada por teoria, mesmo que o professor não tenha consciência deste fato e não saiba citá-lo ou suas fontes. Implicitamente todos se utilizam de alguma teoria na sua vida profissional.

Apresento a seguir uma figura correspondente ao desenvolvimento das competências de Dolores.



4.2 Composto de competências de Dolores

4.2.3 Sobre Maria do Carmo

Maria do Carmo é organizada, pontual e muito objetiva. Ela tem um bom controle de sala aula e consegue atenção e participação da maioria dos alunos, também é amorosa, atenciosa e paciente. É respeitada e querida pelos seus alunos. Mostra muito entusiasmo com a profissão e acredita que faz um bom trabalho, mas acha que tem que melhorar sempre. Pretende fazer mestrado e doutorado.

Crenças e competência implícita de Maria do Carmo

Maria do Carmo considera que a Aplitins ajudou a região Norte a ser menos excluída. Ela acredita que no Sudeste o nível profissional é mais elevado:

*/.../ porque realmente (+) lá é oferecido pra você contato direto com a língua (+) você pode tirar dúvidas (+) tem (+) hã (+) editoras (+) tem as palestras que as editoras oferecem palestrantes pra gente então (+) esse é um contato muito bom (+) riquíssimo (+) que você vê (+) que você, apesar de tá aqui no Tocantins (+) no norte (+) você (+) pode chegar a um nível de:: (+) ah (+) de sudeste você não tá tão a desejar (+) você pode chegar bem mais e não ficar (+) do norte (++) porque o norte é bem esquecido (+) então eu acho que ela tá conseguindo esse /.../ mas estamos chegando lá com a APLITINS que trazendo e continuando esse projeto (+) que com isso (+) o projeto (+) mais (?) com a (+) hã, a APLITINS mantendo, tá sendo bem mais fácil, mas que nós éramos esquecidos, éramos, ôh!
(MARIA DO CARMO, 2009, cf apêndice C)*

Maria do Carmo tem razão até certo ponto, a região norte sempre sofreu com a escassez de recursos, e este foi um dos motivos que levaram ao movimento de separação do Estado que antes era Goiás. Mas de acordo com esta própria pesquisa, os dados colhidos pelas associações mostram que as dificuldades são parecidas em todo o Brasil e que o professores de um modo geral, estão em busca de aperfeiçoamento. Algumas pesquisas mostram também uma grande deficiência

no Sudeste do país. Paiva (1997) ressalta, referindo-se aos professores do interior do sudeste

(...) estão divididos em dois grupos distintos 'de um lado profissionais com fluência oral' (a escrita muitas vezes deixa a desejar) adquirida por meio de intercâmbios ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; 'do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras' (que lhe proporcionaram poucas oportunidades de aprender o idioma) e precária formação pedagógica (PAIVA, 1997, p.3).

Ainda segundo Paiva, também "foram examinados programas de língua inglesa de 07 faculdades do interior de Minas Gerais e o resultado é indicativo de precariedade da formação dos professores." (1997. p.1).

Portanto, apesar de acharmos que estamos um pouco aquém do restante do país, muitos lugares parecem ainda estar em posição de igualdade conosco, mesmo tendo mais disponibilidade de recursos, tais como maior acesso a centros com universidades mais antigas que apontam para a produção de mais pesquisas e, conseqüentemente, uma melhor formação profissional.

Maria do Carmo mostrou-se uma professora comprometida e sua abordagem é gramatical com alguns fragmentos de comunicativa. Sua visão acerca de sua prática denota muita competência implícita como ela própria relata:

Estou há 18 anos em sala e estes anos me ensinaram a observar os alunos, procuro estimular o diálogo no aprendizado da nova língua. Procuro ter um bom relacionamento com todos. Muito de minhas aulas é um mix de estratégias de professores que tive/conheci em vários momentos de minha vida, o que gostei incorporei para as minhas aulas. (MARIA DO CARMO, 2009, cf apêndice D)

Quanto à sua concepção sobre si mesma como profissional do ensino de línguas ela afirma

(...) estou sempre buscando atualizações, procurando seguir sugestões dos alunos para que as aulas se tornem mais atrativas, procuro sempre motivar os alunos a se comunicar em inglês uns

com os outros. Sempre participo dos encontros da APLITINS e também troco ideias e experiências com os colegas. Procuo mostra aos alunos que acredito neles, procuro respeitar o estilo de aprendizagem, personalidade de meus alunos. Para meu próprio aprendizado procuro sempre ler e falar em inglês com meus colegas, sou privilegiada, pois em minha escola tenho três professores de outras áreas que tem domínio da língua, assim posso praticar as diferentes formas de falar e escutar as diferentes pronúncias e sotaques (MARIA DO CARMO, 2009, cf apêndice D).

Maria do Carmo reconhece o papel da APLITINS no seu desenvolvimento, apontando para uma influência da Associação na sua formação, juntamente com outros componentes como interação com colegas e com seus próprios alunos. Esta interação é um ponto positivo em suas aulas, a capacidade de Maria do Carmo em envolver os alunos, denota que ela está atenta e implicitamente compreende o papel da interação numa aula de língua inglesa como demonstrado no excerto de sua aula, abaixo:

Alunos estão muito agitados após a aula de educação física. Estão suados.

Maria do Carmo relembra sobre a atividade que deixou para casa. (comparativos)

Maria do Carmo pede para pegarem a atividade e ler a comparação que fizeram entre My town e New York.

A1: My town isn't as modern as New York.

Maria do Carmo: very good! ((instiga outros alunos a lerem suas frases)). Outra aluna diz:

A2: New York is??? than Araguaína.

Alunos participam. Uma delas tenta montar uma comparação sem olhar no papel, se embaralha um pouco.

Maria do Carmo motiva a aluna a tentar de novo. Aluna consegue fazer a frase.

A3: New York is more dangerous than Araguaína. (mostra-se feliz por ter conseguido)

Maria do Carmo: Very good!
 ((Professora começa a próxima atividade. Há uma figura com três personagens e os alunos têm que fazer comparações entre elas)).

Maria do Carmo chama atenção para a regra CVC (consoante, vogal, consoante) dá o exemplo de 'thin'... tem que dobrar a letra...

Maria do Carmo começa a explicar o superlativo, diz que é fácil, que basta trocar o final :

Maria do Carmo: /.../ ao invés de ER vcs vão usar EST e ao invés de MORE vão usar THE MOST.

Alunos demonstram interesse e fazem perguntas relacionadas às terminações com Y, mas sem demonstrar muita preocupação com regra.

Maria do Carmo continua o próximo exercício. Aluna lê sua frase:

A6: Mike is less health than Sam.

Maria do Carmo pede a tradução e eles traduzem a frase com facilidade.

Maria do Carmo mostra afetividade e interação o tempo todo. A maioria participa da aula.

Maria do Carmo não precisa chamar voluntários, alunos brigam para participar.

Maria do Carmo chama alguns para escrever no quadro suas frases.

((Aluna escreve no quadro)):

A7: Football is as interesting as Golf. ((escreve football errado, colegas corrigem eufóricos))

Muitos vão ao quadro escrever suas frases. Maria do Carmo pergunta se eles concordam com as frases, com as opiniões expressas nas frases.

Há várias opiniões diferentes no quadro.

*Ex: Football is less interesting than golf
 Football is more interesting than golf
 Table tennis is as easy as tennis.*

Maria do Carmo pergunta se eles acham que tenis é tão fácil quanto ping pong, alguns dizem que não, então a aluna refaz a frase:

A8: Table tennis is easier than tennis.

Maria do Carmo lê as frases que estão no quadro e instiga os alunos a compararem as suas com as do quadro.
(MARIA DO CARMO, 2009, cf apêndice F)

Interessante observar que nesta aula, apesar de ser centrada em um item gramatical, a professora em alguns momentos, utiliza o real para fazer os exemplos.

Almeida Filho (2002, p.50) esclarece

(...) o professor não-comunicativo não está fadado ao fracasso. Mesmo quando funcionamos profissionalmente numa abordagem gramaticalista, com ênfase na manipulação de formas (...). Por exemplo, o professor enfatiza a forma, mas de vez em quando permite a criação de diálogos novos originados dos alunos (...) os alunos motivados adequadamente se aproveitam desses momentos para adquirir proficiência maior e duradoura na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2002, p.50).

Maria do Carmo não tem uma abordagem comunicativa, mas faz bom uso de sua abordagem gramatical. Também se organiza, implicitamente, dentro das fases: clima e confiança, apresentação (de insumo novo), ensaio/ uso e pano apresentadas por Almeida Filho (2002, p. 29) como cenário para uma aula como lugar específico de se aprender (e ensinar) língua.

Maria do Carmo, quando perguntada sobre o maior desafio em sala de aula e como a APLITINS poderia ajudá-la, afirma que:

eu procuro dar as quatro habilidades ao meu aluno e:: uma das mais (+) minhas mais (+) a (+) a minha maior dificuldade é leva-los a realmente falar (+) e quando eu trabalho listening com eles (+) eu estou sentindo que eles tem uma facilidade (+) estão tendo essa abertura (+) mas para falar realmente (+) eles ainda estão bloqueados (+) a esta (+) parte da língua. Então eu acho que (+) ênfase nesta parte.
(MARIA DO CARMO, 2009, cf apêndice C).

Ela sinaliza que gostaria que a APLITINS ajudasse quanto ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos e dela mesma, pois também

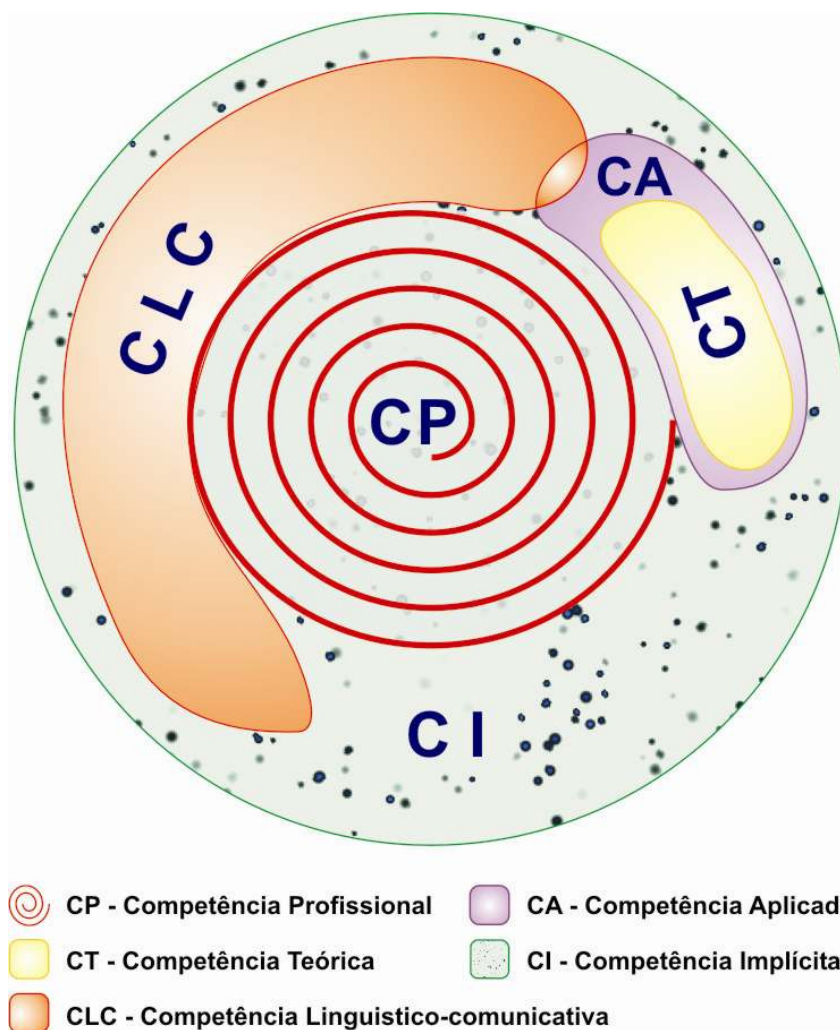
disse em sua entrevista que tem certo bloqueio para falar, utiliza a palavra 'pronúncia' para falar de comunicação e fluência

*Ah (+) quando eu frisei a questão da pronúncia (+) eu ainda me sinto (+) ainda fraca na questão da pronúncia (+) procuraria então maior ênfase nesta questão da pronúncia (+) o ouvir até que (++) é melhor do que o falar (+) porque há insegurança (+) se você cê:: pronunciar uma outra língua (+) falar em outra língua então isso é um dos meus bloqueios (+) então eu acho que eu daria ênfase na pronúncia.
(MARIA DO CARMO, 2009, cf apêndice C)*

Apesar de Maria do Carmo ter um bom nível de proficiência²⁸, é insegura quanto a este item. Observei também um cansaço enorme no final das manhãs de suas aulas. Chegamos a conversar sobre isso, mas ela disse estar acostumada. Acredito que a carga horária dos professores é realmente muito pesada, e vi que ela se desdobra para garantir uma boa aula, dentro das condições em que trabalha, tais como: calor, barulho, tempo e salas desconfortáveis.

Apresento a seguir uma figura correspondente ao desenvolvimento das competências de Maria do Carmo.

²⁸ Foi selecionada para a pós-graduação durante o Tocantins English Project, mediante comprovação de sua competência linguístico-comunicativa por meio de um teste.



4.3 Composto de competências de Maria do Carmo

4.3 PROFESSORES DO GRUPO DE COMPARAÇÃO - NÃO ASSOCIADOS

Reitero que para maior confiabilidade e validade das análises empreendidas neste capítulo, utilizei não só a observação das aulas assistidas, mas vários outros instrumentos já referidos no capítulo metodológico, tais como: sessões reflexivas, entrevista semi-estruturada, narrativas e conversas informais. Estes instrumentos me proporcionaram mais segurança para emitir algumas sugestões e pareceres sobre as aulas e os professores participantes dessa pesquisa.

4.3.1 Sobre Valmor

Valmor mostra-se muito interessado em crescer como profissional. Apesar de ter alunos muito agitados e salas com aproximadamente 45 alunos, é atencioso, dedicado, e procura sempre buscar a atenção de seus alunos, muitas vezes sem sucesso, mas mostrando persistência no que se propõe a fazer. Tem entusiasmo e interesse em saber sobre sua atuação. Mostra-se animado em dar continuidade à sua carreira e durante esta pesquisa se associou à APLITINS, no penúltimo evento.

Crenças e Competência Implícita de Valmor

Valmor tem uma abordagem gramatical bem centrada em estratégias de leitura. Utiliza técnicas de inglês instrumental para leitura em todas as aulas observadas por mim. Atribui grande valor à universidade e em alguns momentos cita esta como uma das provedoras de seu conhecimento, fato não observado nos outros professores.

Valmor acredita que as aulas observadas por mim não retratam de maneira fiel sua maneira de ensinar:

Acredito que estas aulas observadas aqui não representam um retrato fiel da minha maneira de ensinar, mas sim uma das inúmeras e variadas partes deste imenso retrato (...) as situações vivenciadas em sala de aula são bem diversas e variadas, assim como diversos e variados são os humores e estado de espírito dos alunos. (VALMOR, 2009, Cf apêndice R)

Concordo parcialmente com Valmor, porém ressalto que além das aulas observadas também utilizei outros instrumentos que respaldam suas crenças, sua

abordagem e sua competência implícita, tais como relato sobre sua carreira, sessão reflexiva sobre seu modo de atuar, além de conversas informais.

Valmor considera seus alunos pouco interessados em aprender a LI, e sugere que um dos fatores possa ser

(...) que uma boa parte deles moram em fazendas, chácaras ou assentamentos, lugares desprovidos ou pouco providos de acesso às modernas tecnologias. (VALMOR, 2009, Cf apêndice R)

Os fatores apontados pelo professor constituem-se em crenças, pois caso o contrário, alunos de cidades grandes seriam mais motivados, fato que não observamos quando escutamos as mesmas críticas de outros professores que atuam em cidades maiores.

Valmor ressalta que o maior desafio para os professores quanto ao ensino de LI é a motivação:

Penso que o maior desafio de muitos professores de LI seja vencer a pré-indisposição dos alunos quanto à aprendizagem de um novo idioma; é a falta de livro didático e de outros materiais que estimulem os alunos através do enriquecimento de recursos nas aulas, é a ideia errônea reinante nos sistemas de ensino, de que o inglês por si só não se constitui como disciplina reprobatória (VALMOR, 2009, Cf apêndice R)

Considera o livro didático uma ferramenta importante que facilita o desenvolvimento da aula, mas os textos apresentados no livro didático em nada ajudaram Valmor, pois estavam bem fora do interesse dos alunos:

Valmor entrega uma folha com uma atividade sobre um texto da aula passada. Alunos copiaram o texto do quadro. Eles não têm livros. Turma começa a conversar muito, se dispersam sem interesse na atividade. Valmor faz a chamada, alguns respondem em inglês usando “I’m here”.

Valmor inicia leitura. Ele lê e os alunos repetem. Depois passa o vocabulário no quadro. Um aluno reclama que não está entendendo nada que está acontecendo na aula. P. explica que o vocabulário é para ajudá-los a entender o texto. Depois pergunta sobre o texto:

Valmor: vcs sabem o que é monarquia?

As: É botar ordem!

Valmor: Quem governa o Brasil?

As: É o Lula.

Valmor. E ele é o que?

As: Presidente!

Valmor: No Brasil o sistema é presidencialismo..mas tem países que é a monarquia onde os reis é que governam /.../

As: Professor..tá! Passa logo essa atividade..." (mostrando-se enfadada da explicação sobre monarquia.

Valmor: Quais os países que tem a monarquia como sistema de governo?

A: EUA!!

Valmor: Ah..Barak Obama é o rei de lá? (RS na sala)

Valmor: Gente.por favor vamos prestar atenção?

Valmor: (aponta para o texto) ...os reis eram absolutos e hoje a constiuição dos países monárquicos limita o poder dos reis e rainhas...

Valmor escreve no quadro o nome dos países que compõem o Reino Unido. Alunos começam a rir dos nomes. P. tenta de todas as formas chamar a atenção para o texto, mas os alunos não querem saber do assunto.

Valmor: Vamos fazer uma atividade...só assim vocês dão sossego!

Valmor José..leia a questão 3 em voz alta...(o exercício está todo em português)

Aluna lê novamente a questão 3.

Na questão 3 eles devem selecionar no texto as palavras que eles acham que sabem e em seguida conferir no dicionário se estão certas.

A: Professor...já tem no quadro o vocabulário que vc fez...

Valmor: Mas não tem tudo.

Valmor anda pela sala ajudando alguns alunos.

Termina a aula (VALMOR, 2009, Cf apêndice S)

Com base nesta aula, observamos que nem sempre o material didático ajuda, mas muitas vezes engessam o professor. Valmor reconhece este fato quando analisa sua aula e responde à minha pergunta sobre o que ele mudaria nas suas atuações:

(...) reformularia as questões com um vocabulário que acreditasse ser mais acessível aos alunos e, daí em diante, poderia evoluir o nível de outras atividades para um inglês mais avançado. Porém manteria meu foco nas estratégias de leitura (VALMOR, 2009, Cf apêndice R)

Contudo, mantém-se firme quanto ao método instrumental, ele acredita que a leitura seja o foco principal das aulas de inglês. Quando perguntei por que ele ensinava daquele modo ele respondeu:

Esta pergunta (...) traz em seu bojo, implicitamente, a ideia de que eu tenho um jeito de ensinar. Mais ainda: ela sugere que esse jeito é estático, único, e, portanto identificável como característica psicológica, por exemplo, típica de uma determinada pessoa: seus gostos, vontades, manias, etc.. (VALMOR, 2009, Cf apêndice R).

O que foi sugerido para Valmor, era analisar e refletir sobre suas aulas, o que configuraria sua abordagem de ensinar que para Almeida Filho (2002, p. 13) é “uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor”. Porém essa abordagem, no entanto, não é estática como sugerido por Valmor, e pode mudar à medida que o professor procura meios para se aprimorar participando de congressos, eventos, fazendo leituras, e formando a competência profissional. Ressalto, então, que o professor tem um jeito peculiar de ensinar baseado no contexto e em suas experiências embasadas academicamente ou apenas implicitamente pela sua experiência o que configura a sua competência implícita.

Nesta aula, Valmor também tenta estabelecer uma relação de interdisciplinaridade entre História do Brasil e LI, tentou estimular isso, apesar de não ter dado certo naquele momento. Esta tentativa demonstra que ele tem conhecimento sobre o uso da interdisciplinaridade nas aulas de LI como um elemento importante e tenta usá-la em sua prática.

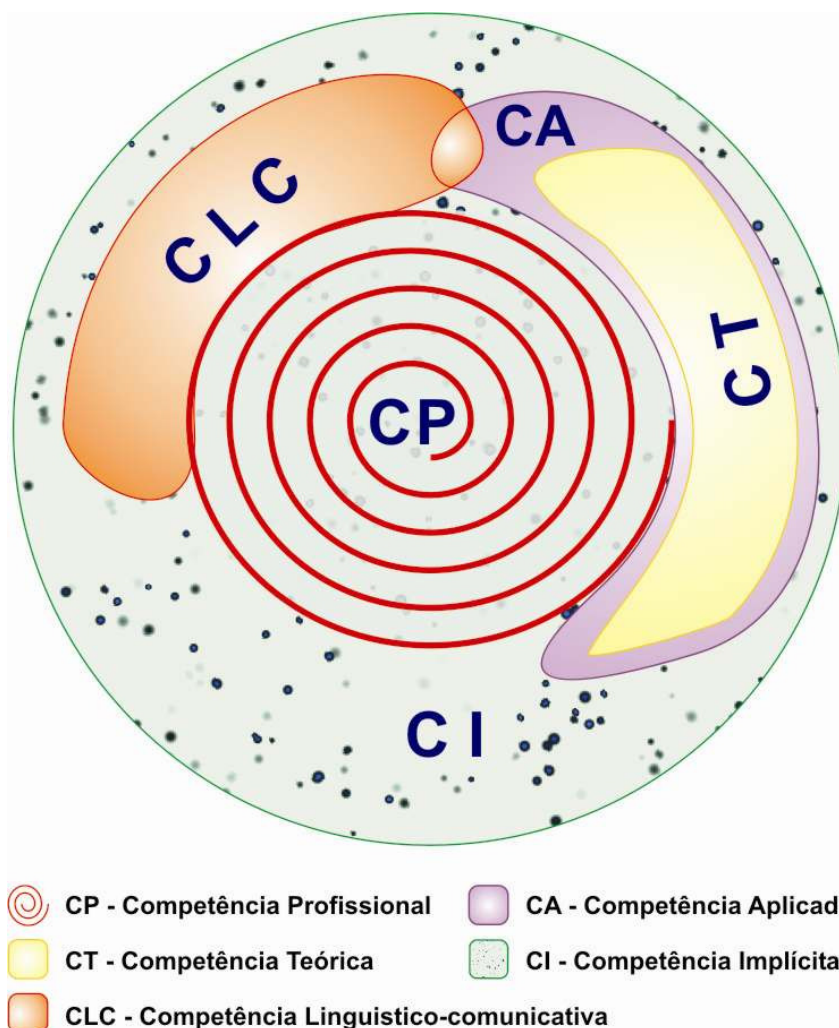
Até o momento em que observei as aulas de Valmor, ele ainda não era associado da APLITINS, mas decidiu se associar no penúltimo evento. Antes tinha participando de alguns cursos de formação oferecidos pela sua Regional de Ensino que também contribuíram para sua prática.

(...) participei de algumas poucas formações continuadas direcionadas à prática pedagógica do ensino de língua inglesa. Com essas poucas formações creio que melhorei minha maneira de “dar aulas de inglês”, eu tinha um foco muito preciso na gramática, como, aliás, eu acho que muitos professores acabam tendo no início de suas carreiras como mestres.

(VALMOR, 2009, Cf apêndice Q)

O trecho acima respalda a formação continuada como elemento essencial na vida do profissional do ensino de LI, amparando e motivando os professores para sua prática e reflexão. Valmor me explicou em conversa informal que nem sempre são oferecidos estes cursos e que a participação na APLITINS garantiria a ele a continuidade de sua formação, por isso decidiu se associar.

Apresento a seguir uma figura correspondente ao desenvolvimento das competências de Valmor.



4.4 Composto de competências de Valmor

4.3.2 Sobre Teodora

Teodora tem um bom controle de suas turmas, é firme, atenciosa, percebe quando algum deles está fora do contexto da aula e chama para participar, não permite bagunça e mantém os alunos sob controle e disciplina.

Crenças e Competência Implícita de Teodora

A abordagem de Teodora também é gramatical. Não ocorre o uso da língua alvo durante as aulas e os exercícios são focados apenas em estruturas gramaticais.

Teodora parece ter consciência que suas aulas deixam a desejar:

Deixam muito a desejar, como já falei anteriormente, eu precisava de material. O som da escola não funciona bem, nunca tem papel pra eu digitar tarefas para os alunos, os recursos que disponho são somente o livro do professor, pincel e quadro isso é muito pouco para o aluno, ainda mais se tratando de língua estrangeira. (TEODORA, 2010, cf. Apêndice U)

Também diz que o fato de ter ficado afastada por três anos, morando no exterior (EUA) tornou-a distante das necessidades de seus alunos e que a coordenação da escola quer milagres só porque ela morou fora, sem oferecer a tecnologia que ela julga necessário para uma boa aula de LI que para ela seria um aparelho de som, pois assim, ela poderia mostrar aos alunos “a correta pronúncia de um nativo da língua inglesa”. É visível nos relatórios de Teodora sua crença de que para aprender a LI é preciso morar no exterior.

Voei para a América, chegando lá tudo era novidade para mim. Toda a pronúncia da língua inglesa que aprendi no Brasil era diferente para eles, vi que não sabia de nada, eu só entendia o que eu lia, eu ficava até com vergonha quando as pessoas vinham falar comigo, pois eu não conseguia entender nada. (TEODORA, 2010, cf. Apêndice T)

Em outro momento Teodora reafirma sua crença ao falar do Tocantins' English Project:

Depois deste curso minha visão mudou, e como tivemos a chance de ter aulas com professores realmente britânicos, eu sempre brincava com os colegas e dizia que quando eu estivesse nos estados unidos, eu ia fazer assim, eu ia falar assado, eu ia falar sem sotaque, etc. (TEODORA, 2010, cf. Apêndice T)

Mas, apesar da motivação e participação dela no curso do Tocantins' English Project, Teodora não conseguiu se comunicar no EUA, achou que tudo que aprendeu no Brasil tinha sido em vão. Para Donnini (2010, p.109) Há algumas hipóteses que explicam este fato:

- Os programas de ensino de inglês (em institutos de língua ou nas escolas) são organizados a partir do que é mais estável na língua, o que nem sempre ocorre em contextos de uso autêntico;
- O processo da língua é um processo em constante atualização e transformação, é praticamente impossível prever quais situações de comunicação um aluno poderia encontrar;
- Talvez não tenha sido desenvolvido conhecimento suficiente sobre estratégias de comunicação que a ajudariam a lidar com as incertezas e a negociar sentidos;
- Devido ao alto grau de ansiedade diante da situação, em decorrência do estado emocional, muito de seu conhecimento pode ter ficado inacessível.

Diante do exposto, enfatizo que Teodora talvez não tenha conhecimento sobre estes fatores, operando apenas com suas crenças e competência implícita sobre os fatos ocorridos.

Ela se considera uma boa profissional do ensino de LI enfatiza que precisa dar valor ao seu trabalho e aos anos suados para aprender a língua, e os alunos deveriam agir da mesma forma

Quem não se considera? Eu tenho que dar valor ao meu trabalho e os anos suados que tive pra aprender a língua estrangeira. Mas temos que ver também que pra uma aula ser boa e com bons resultados, o aluno tem que se mostrar interessado, pois quando me tornei aluna de outra língua que não era a minha, eu ficava o tempo todo buscando textos, músicas e pessoas que pudessem me dar dicas pra eu progredir. A partir do momento que você se propõe a uma profissão, você se dedica a ela. Eu me considero sim, uma boa profissional, agora o que eu não posso é andar com o aluno debaixo do braço o tempo todo ensinando o b-a-a bá do inglês, eles também tem que se virar (...).

(TEODORA, 2010, cf. Apêndice T)

Noto, não só em Teodora, mas em quase todos os outros professores participantes desta pesquisa uma grande preocupação quanto ao interesse do aluno em participar e aprender. Parece que o aluno deveria estar preparado e motivado, mas não é considerado por estes professores que eles não possuem a competência acadêmica²⁹ e não são motivados, na maioria das vezes, para aprender a LI de maneira condizente com suas realidades. Há um confronto entre a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender dos alunos. Sobre este ponto Almeida Filho (2002) enfatiza

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola, ou livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua alvo (2002, p. 13).

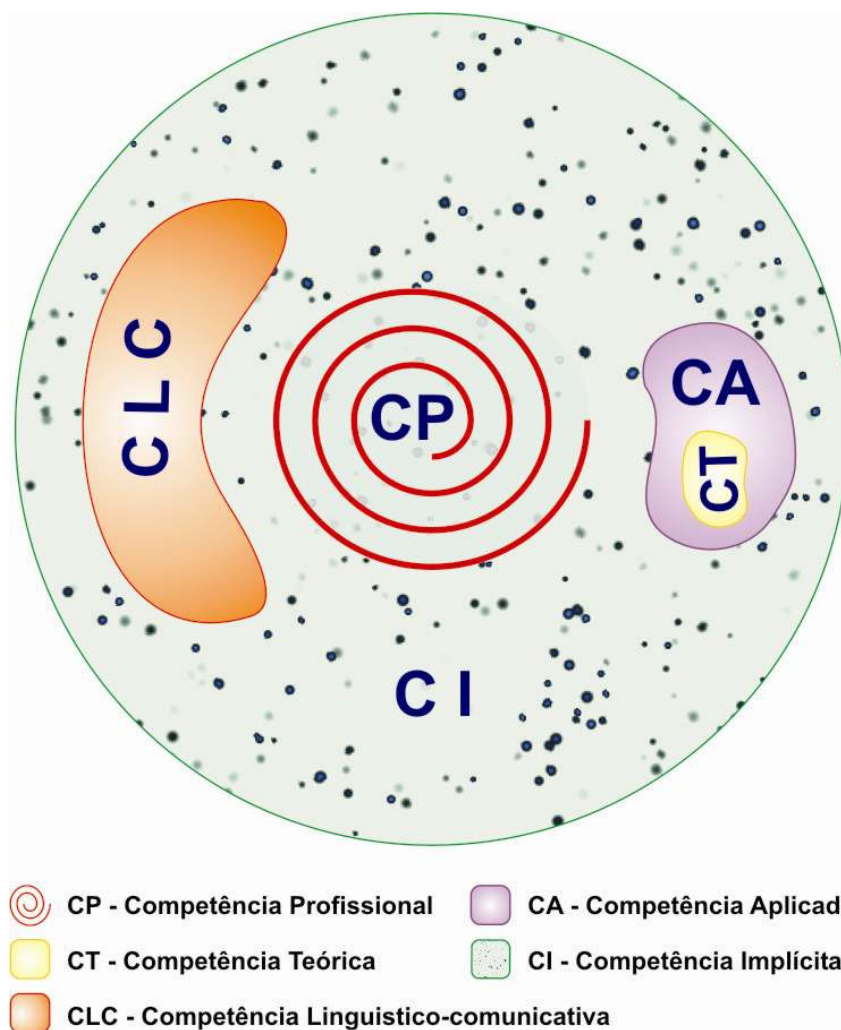
Deste modo, professores e alunos permanecem insatisfeitos por não saberem como lidar com este tipo de situação. Reitero que tanto os professores como os alunos agem apenas com suas intuições sem conhecimento acadêmico que

²⁹ Tipo de competência meta do aprendiz que lhe permite avaliar as outras competências de aprendizagem e aquisição de uma nova língua através da reflexão e análise do processo produzido. (Glossário página Helb, 2009)

proporcione melhorias no ensino e aprendizagem de LI. Neste caso, à luz das teorias, se colocadas em uso no dia-a-dia dos professores e alunos muito deste quadro poderia melhorar. Cito como exemplo a pesquisa e projeto: “EUKURTO aprender inglês” de Ribeiro (2009) e colaboradores do Projeto Formar da UnB que proporcionou aos alunos uma oportunidade de saber como aprender outra língua, que estratégias utilizar, enfim, foi um curso para alunos. Foi reforçada a asserção de que no final do curso os alunos se desenvolveram e mudaram suas concepções sobre aprender. Talvez falte este elemento novo no contexto de ensino e aprendizagem. Muito se fala sobre o professor e muita formação é oferecida, porém aos alunos há cobranças e nenhum curso é oferecido.

Teodora afirma estar mais feliz agora que trabalha em outra escola pública e ocupa o cargo de coordenadora. Diz contribuir muito para as aulas de inglês dos colegas, ajudando com sua experiência. Até o presente momento, ainda não se associou à APLITINS.

Apresento a seguir uma figura correspondente ao desenvolvimento das competências de Teodora.



4.5 Composto de competências de Teodora

4.4 PARTICIPANTES DA DIRETORIA DA APLITINS

4.4.1 Sobre Mirna

Mirna é professora de inglês há dez anos. Ela afirma que desde a quinta série teve interesse em aprender a LI o que a levou a fazer o curso de Letras. Apesar desse interesse, cita em sua entrevista que a falta de recursos financeiros teve grande peso na sua escolha, pois na época ela não tinha outra oportunidade a não

ser fazer o que a cidade oferecia. Já que ela gostava de inglês optou por Letras-Português/Inglês. Mirna trabalha em uma das DRES e tem contato direto com diretores e professores do Estado o que facilita a comunicação entre a Associação e seus membros. Acredita que não teve uma boa formação universitária e não se sentia habilitada para dar aulas de inglês quando terminou sua graduação, apesar de ter afinidade e fazer curso paralelo, a universidade ajudou apenas com o diploma que abriu as portas para ela após sua formação.

Mirna sempre participa de congressos e está sempre em busca de aprimorar seus conhecimentos tanto teóricos quanto práticos. Faz um curso de inglês online para melhorar sua competência linguístico-comunicativa e está sempre em busca de melhoria profissional.

Crenças e Competência Implícita de Mirna

Mirna, como quase todos os outros participantes desta pesquisa, não dá credibilidade para o seu curso de formação na universidade, e avalia que a faculdade deixou muito a desejar, pelo menos naquela época

*Na época que eu fiz (+) não era o suficiente, era um, era um nível muito:: muito:: (+) é:: de ensino médio o inglês na universidade (+) entendeu? (++) O professor ele não, não sentia segurança naquilo que ele aprendia lá pra aplicar em sala de aula.
(MIRNA, 2009, cf. anexo P)*

Ela expressa no trecho acima uma crítica indireta ao modelo metodológico estruturalista-tecnicista, exposto no capítulo teórico deste trabalho, de aplicação de conhecimentos advindos da faculdade. Nesta fala ela mostra sua crença na

universidade como provedora do saber enquanto os alunos são os receptores. Um pouco mais adiante em sua entrevista ela esclarece ainda mais sobre este ponto

*PP: você fala:: é:: comunicação:: ou:: didáticas, em que sentido?
Mirna: tanto, gramática, né? Que, quando a gente cai de pára-
quedas na escola, tá lá o currículo pra você ensinar, né? (+) A
hundred percent gramática, né? E também a questão da didática,
né? Do professor (+) e:: o domínio da língua (+) como se como se a
comunicação em si, entendeu? O professor não sai sabendo falar
ele não sai sabendo ensinar ele não sai, dominando a gramática que
é ensinada na faculdade. (MIRNA, 2009, cf. anexo P)*

A fala acima deixa evidente que o professor tem que seguir um currículo gramatical nas escolas e que eles não estão preparados nem para isso. Um pouco mais adiante pergunto em que a universidade a ajudou, ela respondeu

*(...) vixe, essa pergunta rrsrrs (+++) olha, eu sai da faculdade,
assim, não sei se é porque o meu objetivo era o inglês (+) né? A, a
faculdade me ajudou:: com o diploma (++) né? Me habilitando pa::ra
poder ingressar (+) através de um concurso, pra eu, pra eu ter minha
profissão de professor, né? Mas o que eu, pra eu me considerar um
profissional capacitado pra dar aula eu tive que buscar mu::ito, né? A
minha formação teve que ter uma continuidade, né? Eu não fiquei só
com o que eu aprendi na faculdade, porque, não foi o suficiente,
principalmente em, em língua portuguesa que, como eu já, já elegi o
inglês como meu objetivo então, o português eu tinha maior
dificuldade, né? (MIRNA, 2009, cf. Apêndice P)*

Percebo, então, que o papel da universidade tem sido constantemente colocado como ineficaz e que isso é muito preocupante, pois ela se constitui num passo primordial para se alcançar competência profissional.

Quanto ao seu desenvolvimento profissional Mirna se mostra muito ativa e consciente

*/.../ depois da, do, do:: Tocantins English Project veio a associação::
né? Que eu também fiz, fiz questão de fazer parte porque trazia
também muito seminário, muitas pessoas de fora, mais, é:: muita
coisa legal pra gente tá aplicando em sala de aula (+) né? Tem*

também os cursos on-line que eu faço (+) que é, que é o:: do, do, British Council, que é o ETP (+) né? Que é muito bom, que traz muita coisa boa pro professor, desenvolver o:: o speaking, o write o:: listening (+) e também tem muita dica pra ele trabalhar na sala de aula, e atualmente eu tô fazendo curso on-line (+) né? Que é uma parceria do, Conselho Britânico com a SEDUC, que é o (?) English for Teachers que eu tô assim, amando, tá me ajudando muito. (MIRNA, 2009, cf. Apêndice P)

Mirna apresenta um bom desenvolvimento da competência profissional. Faz questão de se informar e buscar o que julga necessário para melhorar como profissional do ensino de língua inglesa.

Passou a fazer parte da diretoria pelo seu empenho e interesse, junto à DRE (Delegacia Regional de Ensino), ajudando a APLITINS a organizar os eventos, enviando correspondências, telefonando, fazendo o trabalho de corpo a corpo com professores, coordenadores e diretores do ensino público, aos quais ela, como funcionária da DRE, tinha um acesso bem maior do que os diretores que não trabalhavam no sistema público estadual.

/.../ bem (++) é (+) pelo meu desempenho, né? Como assessora de currículo na DRE, o envolvimento no, no, na organização dos eventos, eu fui convidada pra, pra, pela Aplitins pra ser membro da diretoria, sendo vice-presidente representando aqui,....., porque nós temos o pólo em Palmas onde fica o presidente, né? Que a sede em Palmas, e aqui em... eu fiquei como vice-presidente, né? (MIRNA, 2009, cf. Apêndice P)

Ela própria reconhece sua competência neste ponto. Mirna também parece segura quanto aos rumos que a Associação deve tomar, cita uma maior participação da diretoria com relação a ministrar palestras e oficinas

/.../ a própria diretori::a, também mostrando a ca::ra, né? Que é, nós trabalhamos muito na organização, mas seria bom que a gente também ministrasse, né? Workshops, e que os professores, também

ministrem, né? Porque Araguaína tem muito professor bom, né? Não só Araguaína, todo o estado do Tocantins, mas as vezes eles ficam meio:: tímidos, né? Não querem (+) aparecer, não querem mostrar o bom trabalho que eles fazem na escola.

(MIRNA, 2009, cf. Apêndice P)

É visível sua percepção quanto a trabalharmos rumo à nossa autonomia acadêmica. Entendo que ela quer dizer que nós mesmos, associados e diretores temos que ser capazes de produzir nossos eventos. Aprimorando nossas competências teremos capacidade de atuar como palestrantes e concomitantemente levar o professor associado a se apresentar, mostrar seus projetos e compartilhá-los. Só assim sairemos do modelo tecnicista. Para ela a APLITINS tem tentado sempre fazer algo que venha ao encontro das necessidades dos professores na sala de aula. Quanto às expectativas dos associados, respondeu que eles têm o vício de buscar coisas novas e prontas para aplicar nas suas aulas, querem estratégias e receitas.

/.../ olha, um vício de professor, ir pros encontros, ah eu quero aprender novas coisas pra aplicar na sala de aula, eles querem sempre estratégia, eles querem sempre workshops, eles querem sempre as oficinas, né?

(MIRNA, 2009, cf. Apêndice P)

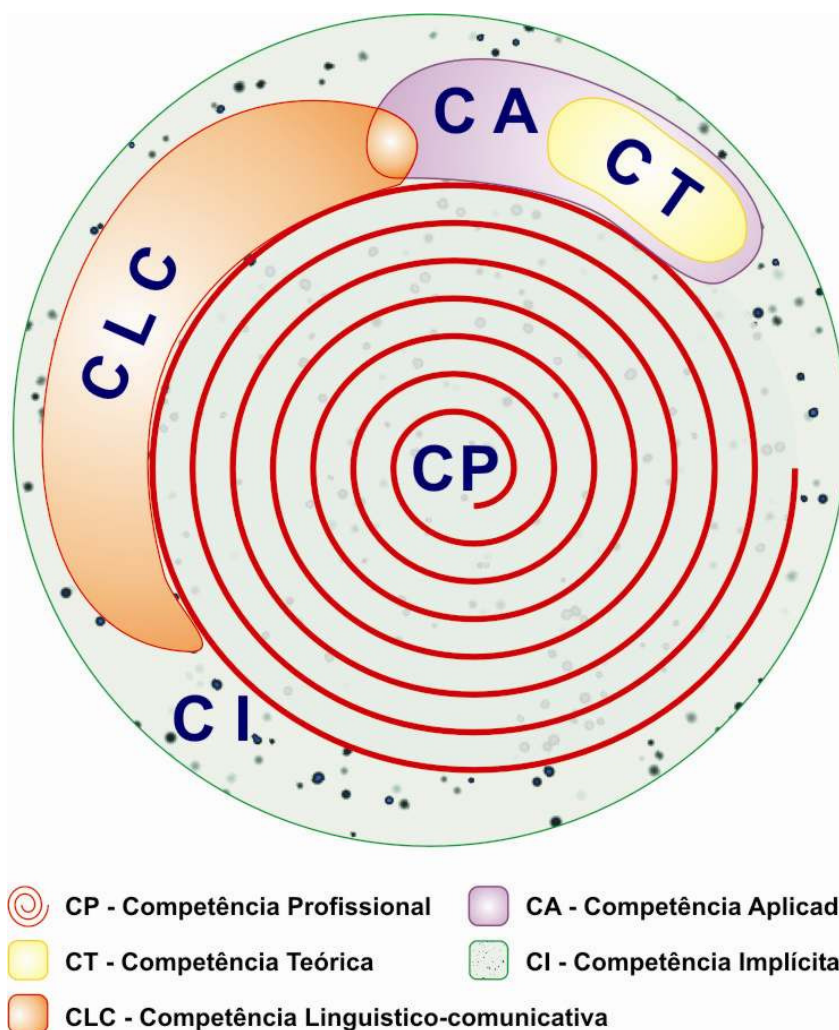
Segundo Mirna os professores procuram a Associação em busca de práticas novas, mas na realidade não sabíamos como eles lidavam com essas práticas no seu dia a dia e esta foi a grande questão desta pesquisa. Mirna também reconhece que os professores são resistentes às teorias.

Outro ponto sobre ela é que, apesar de ser funcionária da SEDUC, pensa que a Associação deve atuar politicamente, de forma civilizada, quando a causa for pertinente à área de ensino de Línguas/AELin.

*A APLITINS tem que ter todo um, um roteiro, né? Que atenda as necessidades do professor, o professor ele pede muito assim, ah, a Aplitins não podia interceder pra gente, naquela questão:: né? Tipo, por exemplo, igual tem, igual tem é:: a é:: (++) negócio de, o SINTET, eles queriam que a Aplitins fosse algo assim, que intercedesse pelo professor, né? Que, que tivesse voz e vez (+) polí::tica, quando tem a questão do currículo, né? Da, de, de, que o inglês é ameaçado de alguma forma na, na, como disciplina importante, que a Aplitins interceda, né?
(MIRNA, 2009, cf. Apêndice P)*

Importante ressaltar que o reconhecimento de que não somos meros aplicadores de teorias e práticas, mas sim sujeitos que caminham para um desenvolvimento crítico sobre nossa profissão, nossos direitos e deveres constituem-se, em parte, da competência profissional e são essenciais para o crescimento e desenvolvimento de todos os envolvidos na Associação.

Apresento a seguir uma figura correspondente ao desenvolvimento das competências de Mirna.



4.6 Composto de competências de Mirna

4.4.2 Sobre Patrícia

Patrícia é formada em Letras/Inglês e especialista em Metodologia do Ensino de LI. Vem de uma família de professores e acredita que isto pode tê-la motivado a seguir a profissão de professora. Trabalha como professora há 8 anos e tem um nível satisfatório de proficiência em LI (Upper –intermediate), segundo ela mesma declarou. Faz parte da APLITINS desde a sua fundação, mas como parte da

diretoria é o seu terceiro mandato, equivalendo a seis anos, no total, sua colaboração direta. Foi convidada a fazer parte da diretoria da APLITINS, como tesoureira, por ser muito organizada com contas. Segundo Patrícia tudo que aprendeu foi através de seminários e oficinas. Quando terminou o curso de Letras, diz ter saído perdida sem saber o que fazer com o diploma. Busca seu desenvolvimento profissional nos seminários tanto da APLITINS como os de nível nacional, internacional e pesquisas na internet. Lê bastante e gosta de compartilhar experiências com os amigos da área. Atualmente trabalha no centro de idiomas da SEDUC onde ministra aulas para funcionários e filhos de funcionários.

Crenças e Competência Implícita de Patrícia

Patrícia decidiu fazer parte da diretoria a pedido da presidente. Por ser muito organizada com contas assumiu o cargo de tesoureira por três mandatos. Portanto, a decisão de fazer parte da Associação não veio de uma reflexão e necessidade dela própria. Esta capacidade de reflexão Patrícia tem desenvolvido no decorrer dos anos como diretora e contato direto com os professores.

Patrícia acredita que a Universidade não contribuiu para sua formação como cita em sua entrevista:

(...) Tudo que aprendi foi através de seminários e workshops. Quando terminei meu curso de Letras, sai perdida sem saber o que fazer com meus diplomas. (PATRÍCIA 2009, cf. Apêndice O)

A impressão de Patrícia sobre a universidade é convergente às respostas da maioria dos outros participantes. Todos atribuem pouco valor aos anos de estudo na universidade, aspecto não prioritário enquanto foco de pesquisa neste trabalho, mas

parece não ter se exaurido ainda a necessidade de mais evidências e interpretações de suas causas.

Patrícia se acha privilegiada quanto ao seu contexto de trabalho, se comparado com os outros professores do Estado.

Como faço parte de um projeto de Centro de Idiomas da Seduc, me sinto privilegiada de poder trabalhar com alunos que realmente gostam de estudar e querem aprender. Meus alunos são todos filhos dos funcionários da Seduc. Todos possuem o material didático adotado por mim. Meu local de trabalho deixa um pouco a desejar por ser um ambiente fechado e quente, apesar do ar condicionado que hora funciona, hora não. Trabalho com quadro branco, tenho acesso a internet, cópias, data show, e outras facilidades que não teria se trabalhasse em escola de ensino regular.
(PATRÍCIA 2009, cf. Apêndice O)

Nota-se que ela compreende que muitos professores vivem em condições de trabalho bem menos confortáveis que a dela. Um dos pontos relevantes com relação a fazer parte da diretoria é justamente ter a capacidade de perceber qual a realidade em que os professores associados vivem no seu dia a dia para trabalhar com estas situações dentro da associação.

Patrícia descreve competência profissional como

Estar apto pra desenvolver um bom trabalho na área em que atua, saber apontar os problemas que enfrenta e procurar solucioná-los de forma prática e eficiente. Competência profissional envolve adquirir conhecimento e colocá-lo em pratica de forma responsável e reflexiva.
(PATRÍCIA 2009, cf. Apêndice O)

Patrícia não cita a CP como macrodinamizadora das outras competências que compõem o conjunto das competências mínimas para um professor contemporâneo e apto a atuar na sala de aula (cf. Almeida Filho, 2002), mas afirma que competência profissional envolve adquirir conhecimento. Na verdade, conhecimentos relevantes,

explícitos sobre os processos convergentes de adquirir e ensinar línguas é mais típico da Competência Teórica (CT) dos professores. Conhecimentos informais, do tipo crenças são matéria-prima da Competência Implícita (CI). Essa equação das alçadas específicas das competências não pode ser exigida dela, no entanto.

Acredita que a Associação apóia o desenvolvimento da competência profissional de seus associados

(...) todos os encontros são voltados para, além das novas formas, técnicas e metodologias de ensino, também para as novidades que ocorrem no ensino de línguas e de que forma poderemos nos aprimorar. Os eventos além de trazer profissionais que atuam na área, expõem materiais que servem de recursos através dos stands das Editoras. O Tocantins não possui livrarias que oferecem material de qualidade em nossa área, o que conta como mais uma forma de ajudá-los a desenvolver competências. Eu mesma apesar de quase nunca poder participar dos encontros por estar sempre trabalhando, aprendo a cada encontro que organizamos. E o mais importante que considero, os encontros sempre contam com nativos da língua alvo, uma oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos.
(PATRÍCIA 2009, cf. Apêndice O)

Neste trecho, detecto também, outra convergência com os outros participantes e associados não participantes da pesquisa, de valorização dos nativos para a aprendizagem de uma LE, caso que se configura como crença, pois é possível aprender outra língua mesmo sem contar com professores nativos. Atualmente vivemos um movimento de respeito às variações linguísticas o que é chamado de “New Englishes”, a crença de que é preciso viajar para o exterior ou ter professores nativos é muito forte em relação ao ensino de línguas e repassada para as salas de aula pelos próprios professores de LI, e neste caso pela própria Associação, fato que precisa ser reavaliado e dado a conhecer.

Ao ser perguntada se a APLITINS atendia as expectativas dos associados, Patrícia disse não saber exatamente quais eram, fato que me levou a concretizar

que estávamos trabalhando sem um foco certo sobre o que nossos associados esperavam.

Nunca fizemos um trabalho direcionado pra esse propósito, o que sabemos fica relacionado ao que os professores nos dizem nos seminários ou quando querem algo, nos escrevem pra saber se podemos ajudar de alguma forma. Sei que muitos nos cobram algo que não faz parte de nossos objetivos e sim de sindicatos, A aplitins não se envolve com questões políticas e sim com a formação profissional de seus membros, devemos deixar isso bem claro. (PATRÍCIA 2009, cf. Apêndice O)

Patrícia deixa claro nesta fala sua posição como diretora da Associação de não se envolver em questões políticas, mas apenas permanecer no foco educacional. Discutimos este assunto durante esta pesquisa exaustivamente, muitos da diretoria pensam como Patrícia. A maioria sente-se desconfortável em tratar do assunto, devido às retaliações que sempre ocorrem, muitas vezes de forma subjacente, para as pessoas que discordam das regras já estabelecidas. Mas depois de muito conversarmos, decidimos que se os professores se posicionarem a diretoria levará frente suas decisões, como fizemos em 2007 quando o governo do Estado implantou um sistema de ensino em blocos que prejudicaria os professores, principalmente, os de LI, por terem menos aulas semanais. Nesse sistema apenas dois blocos seriam trabalhados em um semestre, causando uma verdadeira confusão e diminuindo aulas e salário. Foi preciso chamar a SEDUC para esclarecer os fatos. Em 2007 esta pesquisa ainda não estava sendo realizada e houve muita resistência para trabalharmos este item no seminário.

Quando perguntei se ela achava que os associados tinham dificuldade de relacionar os assuntos do evento à prática em sala de aula, disse não saber e que deixaria isto como sugestão para os próximos eventos.

Nunca fizemos um feedback pra saber se isso ocorre não. Já fica como sugestão para os encontros, um momento pra dividir experiências e saber se estamos ajudando de alguma forma ou não. (PATRÍCIA 2009, cf. Apêndice O)

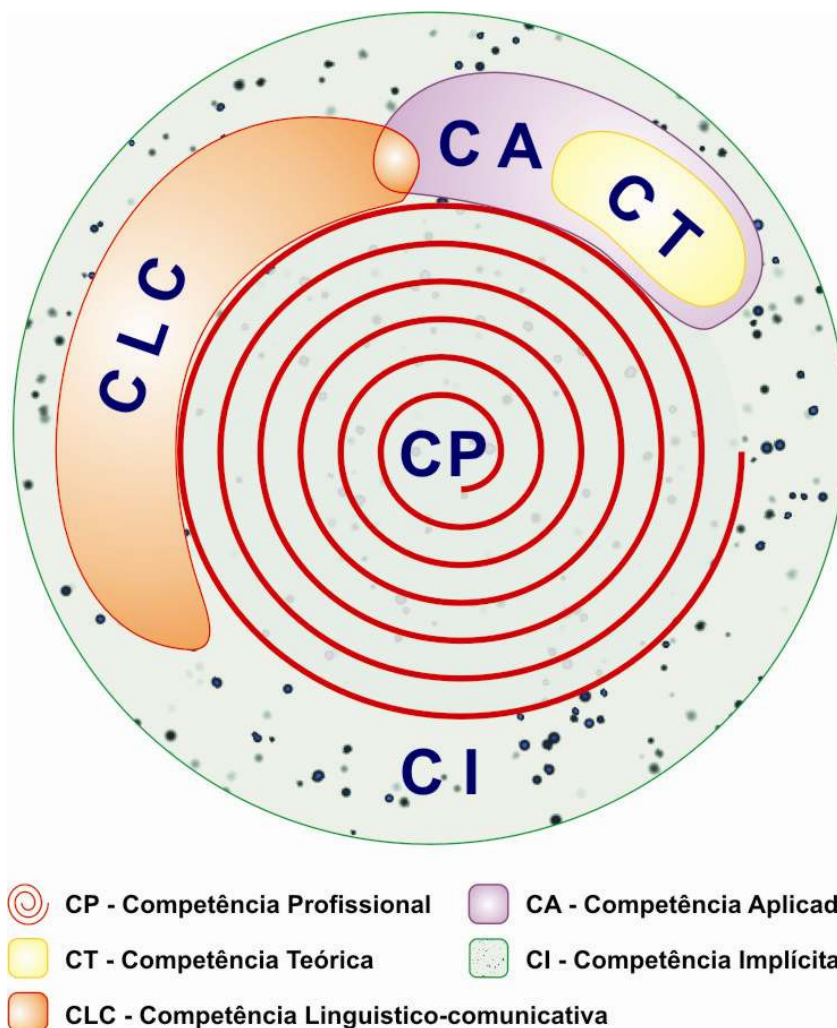
Mais uma vez, fica evidente que não sabíamos exatamente o caminho a ser percorrido e que precisávamos traçar objetivos mais concretos e que realmente fossem relevantes para os associados.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela Associação cita a parte financeira como uma das maiores dificuldades

Financeira. Muitas vezes gostaríamos de fazer algo grande, que pudesse agradar a maioria, porém enfrentamos dificuldades financeiras o tempo todo, a inadimplência eh muito grande. (PATRÍCIA 2009, cf. Apêndice O)

Apesar da dificuldade financeira, acredito que esta não é maior preocupação da Associação. Considero como mais importante o foco nas ações e a observação contínua da atuação dos professores no cotidiano. Só assim saberemos com mais precisão sobre o nosso papel.

A seguir apresento uma figura correspondente ao desenvolvimento das competências de Patrícia.



4.7 Composto de competências de Patrícia

4.5 EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES ANTES DOS PLANOS DE AÇÃO

Por meio de uma entrevista semi-estruturada perguntei a um grupo de professores associados sobre a influência da APLITINS em sua vida profissional e suas expectativas com relação à Associação. Com base nas respostas dos professores associados, a diretoria da APLITINS traçou planos de ação que buscassem contemplar tais expectativas. Algumas delas já foram contempladas, ao passo que outras, percebemos que já vêm sendo trabalhadas ao longo dos sete

anos de existência da Associação, e outras, não conseguimos contemplar, mas traçamos projetos para cumpri-las a médio e longo prazo. A APLITINS programou, então, 3 seminários na tentativa de agir em prol de mudanças significativas. Explicitarei em seguida as expectativas do grupo de professores associados e da diretoria da APLITINS e quais as ações propostas para contemplar tais expectativas, triangulando assim os dados:

Rosa	Dolores	Maria do Carmo
<ul style="list-style-type: none"> – Mais oficinas que contemplassem a prática de sala de aula. – Práticas com canções; – Professores deveriam levar alguns de seus alunos para assistir ao seminário da APLITINS, pois assim eles veriam que existe outro mundo, além do que eles vivem; – Que os alunos tivessem livros (didáticos). 	<ul style="list-style-type: none"> – Uma solução para praticar a oralidade em turmas grandes; – União dos professores em torno de uma causa que é a língua inglesa: – Ideias e práticas que sejam cabíveis à realidade da sala de aula; – Que o professor possa escolher o livro a ser utilizado na sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalhar estratégias sobre como utilizar a comunicação em suas aulas; – Promover mais encontros; – Políticas de autonomia do professor na escolha do livro a ser utilizado na escola;

Quadro 4.1 – Expectativas do grupo de professores Associados

Mirna	Patrícia
<ul style="list-style-type: none"> – Organização e harmonia na diretoria; – Que os professores associados participem, ministrando workshops e não como espectadores apenas; – Que a própria diretoria também apresente mais <i>workshops</i> e não fique apenas na organização do evento; – Criação de um sítio eletrônico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Que a Associação ajude no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos associados – Que promova a prática da reflexão entre os professores; – Criação de um site – Que a Associação não se envolva em questões políticas, como salários ou carga horária.

Quadro 4.2 – Expectativas da diretoria da APLITINS

Ao observar as entrevistas percebi que havia também muitas crenças acerca do ensino e aprendizagem de LI. Essas foram, então, introduzidas na análise, sendo

alçadas para o primeiro plano de ação, abrangendo grande parte das expectativas apontadas além de acrescentar um novo conceito para reflexão, uma vez que também foi detectada muita competência implícita e pouca competência teórica e aplicada.

Primeiro Plano de Ação

12º seminário: “Beliefs on Teaching and Learning a Language: facing the differences”- (“Crenças sobre aprender e ensinar uma língua: encarando as diferenças”) Araguaína -TO:

PLENÁRIAS	
<p>1. What I believe and how I teach (O que eu acredito e como eu ensino). Prof. <input type="checkbox"/> S Sara Walker (Consultora de ensino de línguas)</p>	<p>– Convocou os professores a refletir sobre suas crenças, suas origens e quais as implicações dessas crenças no modo como eles agiam em sala de aula. Também instigou os professores a pensar se eles poderiam ressignificar suas crenças de um modo geral focalizando alguns procedimentos para isso.</p>
<p>2. “It’s Just a song”. What do teachers believe and do in class? (É apenas uma música. O que os professores acreditam e fazem na sala?) Esta oficina foi ofertada pela Prof. <input type="checkbox"/> S. Paula Graciano (UFT).</p>	<p>– A atividade discutiu o uso da música (canções, na verdade) em sala de aula com base em algumas teorias e as crenças dos professores acerca do trabalho com música em sua práxis cotidiana.</p>
<p>3. Turning lemons into lemonade: how to make the most of your coursebook. (Transformando limões em limonada: como fazer um bom proveito do livro didático) Oficina liderada pelo Prof. <input type="checkbox"/> S Paulo Kol.</p>	<p>– Analisou como os professores lidavam com o uso do livro didático em suas aulas e explorou maneiras de se trabalhar com um material que não fosse bom. O ponto alto da palestra foi deixar claro que o professor que não sabe lidar com o material didático, mesmo que seja um bom material, pode fazer mal uso do material e vice-versa.</p>

OFICINAS	
1. The effective use of songs in EFL lessons- Prof. Ms Paula Graciano (UFT) - (O uso efetivo das músicas nas aulas de inglês)	– Apresentou ideias sobre o uso de música nas aulas. Foram exemplificadas e compartilhadas sugestões de como planejar uma aula usando uma canção em diversos contextos e utilizando todas as quatro habilidades <i>listening, reading, speaking, e writing</i> .
2. Chatroom English: helping students to develop Oral fluency- Prof. MS Paulo Kol (Bate papo: ajudando os professores a desenvolver a fluência oral)	– Discutiu e demonstrou como os professores poderiam planejar atividades que encorajassem os alunos a desenvolver a fluência oral de seus alunos e sua própria.
3. Understanding the Culture to Understand the Language - Prof's Alessandra Quirino e Jaqueline Nogueira-Diretoria da APLITINS. (Compreendendo a cultura para entender a língua)	– Refletiu sobre a importância de saber sobre a cultura da língua-alvo e mostrar como os falantes nativos são estereotipados.

Quadro 4.3 – Síntese do primeiro plano de ação acerca das expectativas dos participantes da pesquisa

4.6 ANÁLISES DOS PARTICIPANTES ASSOCIADOS APÓS O PRIMEIRO PLANO DE AÇÃO

Depois do primeiro seminário com base nas expectativas dos professores participantes-associados e diretoria parti para assistir as aulas em busca de verificar o impacto do seminário nas aulas de Rosa, Dolores e Maria do Carmo e a efetividade da ação da diretoria. Como foi mostrado na análise de dados de cada uma delas, ao que parece a Associação influencia parcialmente o trabalho dos professores associados, e que é mais reconhecida como um agente de formação efetiva do que a própria universidade. Além disso, a associação parece promover muita motivação e senso de fazer parte de uma comunidade da área. Os dados também apontaram que há alguns objetivos mais recorrentes que justificam a participação dos professores na Associação, a saber:

- 1) Melhorar a competência linguístico-comunicativa dos professores;
- 2) Buscar novas práticas nas salas de aulas;
- 3) Buscar motivação e auto-estima;

Para me fortalecer ainda mais para a análise destes dados, elaborei um questionário fechado no 1º Seminário respondido por 41 sócios que estavam presentes e as respostas foram convergentes com a dos participantes, ou seja, tanto os participantes da pesquisa como outros professores associados não participantes têm objetivos similares em relação à Associação. Apresento a seguir os dados obtidos neste questionário, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

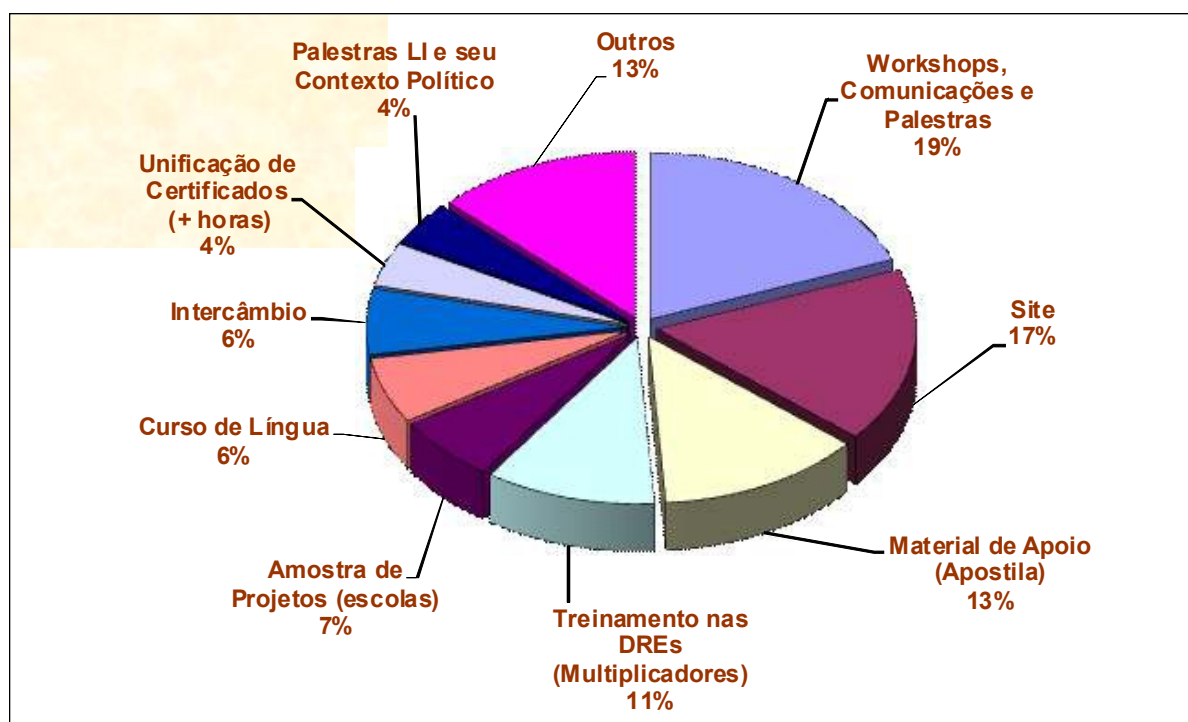


Gráfico 4.1 – Expectativas de professores não participantes da pesquisa

Foi relatado também pelos professores em conversas informais que após os seminários eles ficam mais motivados para seguirem o trabalho árduo na escola pública. Em conversa com Rosa ela disse que até os alunos percebem sua motivação quando há seminários da Associação, mencionando: “*voltou do*

congresso né professora?”. Motivação também é apontada como um dos fatores importantes que justificam a participação dos professores na associação. Portanto, percebi que o estado de euforia é passageiro e os professores voltam à sua rotina normal sem incorporar mudanças ainda que só iniciais e incertas.

Acredito que existem outros fatores de cunho social que ocorrem nas escolas que os leva a gradualmente ir perdendo forças até chegar um próximo seminário que os recarregue. Diante da falta do lanche, do calor, da super lotação nas salas de aula, da preocupação dos professores com sua saúde, no caso de Dolores, de passar no concurso, no caso de Rosa, que estava estudando dia e noite para conseguir sua estabilidade, e no caso de Maria do Carmo que tanto se empenha passando por cima de tudo isso, mas sofrendo um desgaste físico visível, impossibilitando-a de fazer outros projetos.

Confesso que me senti muitas vezes impotente com tamanha complexidade dos problemas que registrei. Mas como, os próprios professores, me recarrego organizando os seminários e me sentindo um agente que trabalha em prol de melhorias.

No tempo que permaneci nas escolas visitadas não pude deixar de refletir o quanto estes professores trabalham e o quanto seria mais pesado se não houvesse um espaço onde além de aprenderem e serem expostos a várias novidades, encontram colegas, trocam experiências, se sentem parte de um grupo, reconhecido hoje nacionalmente, e que tem se empenhado em promover parcerias e eventos que possam promover melhorias para os professores do Estado do Tocantins. Relembro que estes professores não são obrigados a participar dos eventos da APLITINS, mas existe uma recomendação da SEDUC para apoiá-los financeiramente caso se interessem em participar. Muitas escolas não ajudam o professor, mas recebem

muita pressão por parte deles para fazê-lo e cada vez mais temos tido a colaboração dos diretores que parecem, mediante conversa informal e mais registros de diretores apoiando a ida do professor para o evento, principalmente os do interior do Estado, que eles enxergam uma diferença no professor de inglês que participa dos seminários.

Rosa demonstrou não saber utilizar o que é visto na Associação nas aulas que observei, mas assumiu para mim que na verdade não teve tempo para preparar a aula e sob pressão (combinamos um dia para minha observação utilizando música, 12 dias depois) fez o que pode de improviso. Após conversarmos sobre sua aula admitiu que não tinha mudado sua prática, mas que tinha consciência de que poderia ter feito diferente, o que parece mostrar que apesar de os professores inferirem os assuntos abordados nos seminários, muitas vezes não os utilizam por cansaço, falta de tempo e, em alguns casos, indesculpável comodismo. Compreendo também que as aulas assistidas por mim podem não demonstrar tudo que ocorre no dia a dia da vida profissional desses professores observados conforme citado por um dos participantes que não era associado na época em que foi entrevistado:

(...) porém, nem tudo são espinhos na odisséia diária dos professores de Inglês como um todo, e na minha, em particular. Apesar destes inúmeros desestímulos penso ser um professor que tenta modificar esse quadro, que “rema contra a maré”; um professor que se cansa as vezes, mas que outras vezes tem momentos felizes em sala de aula. Momentos anônimos, não vistos; momentos em que sentiria enormes orgulho e vontade de ter minhas aulas assistidas, analisadas, observadas, enfim, expostas. (VALMOR, 2009. cf. Apêndice Q).

Estes momentos anônimos a que se refere Valmor são as aulas não assistidas e que ele considera boas. Ele também pode estar certo, pois não há como registrar

tudo o que se passa e muitas vezes os pontos altos não aparecem naquele dia da observação. O conjunto de um ensinar, contudo, não é aleatório. As aulas são produzidas a partir de constelações ou feixes de crenças e alguma teoria explícita e, essa filosofia unificada pode sempre se deixar flagrar numa observação, por pequena que seja.

Dolores, conforme apontamos também na análise de dados não credita muito mérito à associação, apesar de participar sempre. Mostrou-se sempre incisiva achando que havia pouca evidência da APLITINS na sua vida profissional. Parece-me que, de fato, há muito pouca, pois ela parece já ter desistido de operar mudanças por não acreditar que possa haver aprendizagem de LI na escola pública. Quanto à reflexão sobre suas aulas ela foi breve na sua análise, mas contundente ao afirmar que já é experiente e não concorda com a mudança que tem ocorrido na educação atualmente:

Este ano estou completando 20 anos de carreira, somente na sala de aula, muitas coisas sofreram mudanças, especialmente por parte dos alunos, a forma como eles estão enfrentando (encarando) a educação não é a mesma, eles acham que não precisam mais estudar, que a professora tem a obrigação de aprová – los. Essa está sendo a pior parte da minha profissão atualmente, não só para mim, mas para todos os demais educadores. (DOLORES, 2009. cf. Apêndice H)

Mediante as ideias de Dolores julgamos que muitos professores, como ela mesma cita, sentem-se insatisfeitos com os alunos. A APLITINS trabalhou uma plenária sobre essas mudanças, e os novos paradigmas, focando a competência de aprender (competência acadêmica) como plano de ação, visando mudar o olhar do professor para este aspecto.

Quanto a Maria do Carmo, ela não pediu muito além do que a associação já tem feito. No último seminário, mostrou insatisfação quanto à pouca voz concedida aos

professores com relação à escolha do livro didático. A Associação já tinha tentado trabalhar sobre o uso do livro didático como demonstrado no resumo de um dos seminários-ação, mas ainda assim, Maria do Carmo gostaria que o assunto fosse abordado politicamente, parecendo-me que ela quer poder escolher o livro. Mesmo tendo sido exposto aos professores que o material didático não é uma ferramenta que garante sucesso nas aulas, ela me disse em conversas informais que um bom material ajuda muito e que não gostou do material escolhido pela licitação. Não conseguimos ainda elaborar um documento em conjunto sobre este assunto, mas prometemos pensar e deixamos claro que para agirmos precisamos mesmo de que os próprios professores se empenhem juntamente conosco na causa, para depois sermos portadores da voz deles.

Quanto a sua atuação como professora ela reconhece que houve grandes avanços no ensino de LI depois do Tocantins' English Project:

Quando o Estado em parceria com o Conselho Britânico ofereceu um curso de inglês para os professores aprofundarem seus conhecimentos sobre a língua inglesa e praticarem a conversação foi 'à glória' um reconhecimento e uma valorização há muito esperados (MARIA DO CARMO, 2009. cf. Apêndice D).

Como a associação foi uma continuidade desse projeto, penso que posso considerar que há influência da Aplitins em sua vida profissional. Em outro momento ela cita:

Sempre participo dos encontros da Aplitins e também troco ideias e experiências com os colegas. Procuro mostra aos alunos que acredito neles, procuro respeitar o estilo de aprendizagem, personalidade de meus alunos. (MARIA DO CARMO, 2009. cf. Apêndice D).

Aqui observo que Maria do Carmo apresenta uma competência profissional mais evidenciada graças às suas posições de atitude e busca interminável diante de sua profissão como ela mesma respalda:

O aprendizado de uma língua estrangeira nunca acaba, há sempre o que se aprender, então busco participar de cursos, palestras e tudo mais que vier a me ajudar a melhorar como professora. Em 2005 fiz pós-graduação em Língua Inglesa e pretendo fazer mestrado e quem sabe um doutorado na área. Sou feliz em minha profissão, sou professora de inglês. (MARIA DO CARMO, 2009. cf. Apêndice D).

Segundo Plano de Ação

13º Seminário: Beliefs on Teaching and Learning a Language: facing the differences”

No seminário de Palmas apresentamos o mesmo tema com palestrantes diferentes, mas priorizando ainda as expectativas dos associados.

PLENÁRIAS	
1. The Challenge of Teaching Teens- Jorge Teixeira- Longman. (O desafio de ensinar adolescentes)	– Apresentou e discutiu com o grupo sobre algumas características de grupos com esta idade e trabalhou algumas atividades simples e rápidas que possibilitariam os professores a trabalhar com eficiência e sucesso.
2. The Fear of Speaking- Andre Horace Polushin (Richmond). (O medo de falar)	– Foram apresentadas pesquisas e ideias sobre porque as pessoas que falam Inglês sentem medo de se comunicar oralmente.
3. Eukurto Aprender: a development course for students. Is it possible? (Eukurto aprender: Um curso de aprender para alunos. É possível?) Prof. Ms Leila Ribeiro	– Mostrou como os professores podem desenvolver a autonomia dos alunos criando um curso para aprender, pois os professores além da prática cotidiana recebem cursos para ensinar, mas os alunos aprendem somente com a experiência e também sofrem cobranças.

<p>4. Dispelling some Myths about EFL Teaching and Learning – (Desmistificando alguns mitos sobre o ensino de inglês como língua estrangeira) Prof. Ms Ronaldo Lima Júnior</p>	<p>– Teve o objetivo de revelar algumas verdades implícitas no ensino de inglês no Brasil. Algumas crenças negativas sobre o ensino e aprendizagem de LI foram usadas para confirmar como elas interferem no ensino e na aprendizagem.</p>
OFICINAS	
<p>1. Ideas, ideas, ideas – (Ideias , ideias, ideáis)- Roberto Costa- Consultor de Ensino de Línguas- Cambridge University Press</p>	<p>– Teve o objetivo de dar aos professores a oportunidade de aprender como reavaliar alguns procedimentos tradicionais quando utilizamos materiais diferentes. Proporcionou diferentes ideias para serem usadas no dia a dia das aulas de LI.</p>
<p>2. New Technologies in the EFL classes – Profº Gutemberg Raposo- Profº de Inglês de curso de idiomas.</p>	<p>– Apresentou nova informação e exemplos de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando algumas atividades on line e off line, deu exemplos de como utilizar o celular para criar uma aula dentro de um contexto real para os alunos, tais como tirar fotos na sala de aula para falar de informações pessoais, fotos de objetos, da natureza ou do que os alunos tiverem disponível em suas escolas, transportar para o computador e usar na própria aula.</p>
<p>3. Adult Learning: a case study of instrumental English. (Aprendizagem de adultos: um estudo de caso sobre inglês instrumental) Profª Sylmara Barreira- Escola Técnica Federal do TO.</p>	<p>– Troca de experiência sobre o ensino de inglês instrumental para adultos e a influência da idade no processo de ensino e aprendizagem.</p>

Quadro 4.4 – Síntese do segundo plano de ação acerca das expectativas dos participantes da pesquisa

Terceiro Plano de Ação

14º Seminário - Keep Learning and Teaching: you are not alone! (Continue aprendendo e ensinando: você não está sozinho!)

Foram apresentadas as seguintes plenárias com o intuito de dar continuidade às expectativas dos participantes professores associados e da diretoria:

PLENÁRIAS	
<p>1. Competences and skills in teaching Professional development - (Competências e habilidades no desenvolvimento profissional do ensino) Prof. Dr. Livia Donnini- USP</p>	<p>– Promoveu discussão sobre conflitos significativos imbricados na ideia de competência profissional geralmente encontrados nos programas de educação da formação pré-serviço em serviço. Foram mostrados os conceitos de competência sugeridos por Machado (2009) e sua relação com os conceitos de Schön, 1983, Wallace 1991, Nóvoa 1992 e Pimenta 2002 e os Quatro Pilares da Educação (UNESCO, 1996) na tentativa de responder a seguinte pergunta: O que um professor precisa saber para ser um bom profissional?</p>
<p>2. Working with public sector- Leaving lasting effects? (Trabalhando com o setor público- Deixando efeitos duradouros?) Prof. Ms Sara Walker</p>	<p>– Teve o objetivo de lembrar sobre o Tocantins' English Project (TEP) e discutir a origem da APLITINS. Também focou na discussão sobre os problemas que o professores de inglês vivenciam e a importância de serem endereçados à APLITINS. Dividiu os professores em grupos que consistiam em professores das escolas Públicas, professores universitários e professores da iniciativa privada, estes grupos teriam que discutir e apontar quais eram os pontos fortes de sua profissão, os principais problemas e as possíveis soluções.</p>
<p>3. 50 minutes to change the world: take it or leave it? (50 minutos para mudar o mundo: pegar ou largar?) Profº Ms Paulo Kol –Consultor de ensino de línguas</p>	<p>– Nesta Fala interativa, os participantes foram convidados a refletir sobre o que fazer em uma aula de 50 minutos para que ela fosse produtiva. Foram discutidas sugestões para melhor aproveitamento do tempo que poderiam levar os alunos a ter uma melhor percepção do valor do inglês como ferramenta de comunicação e avanço pessoal neste mundo moderno.</p>
OFICINAS	
<p>1. A Thematic workshop: reflection and action about nature (tema transversal)- (Uma oficina temática: reflexão e ação sobre a natureza) Rosana Morales e Tânia Rosa – Diretoria da Aplitins e Delegacia de Educação.</p>	<p>– Teve o objetivo de ajudar os professores a preparar uma aula desenvolvendo as quatro habilidades em uma situação relacionada com o meio ambiente. Envolveu teatro e muita interação entre os participantes. Mostrou que os professores poderiam criar seus próprios temas e projetos de acordo com o contexto de suas escolas.</p>

<p>2. How can the busy teacher motivate Young learners- (Como professores ocupados podem motivar os alunos jovens) Prof^{as} Jaqueline Nogueira e Ana Cláudia Turcato- Diretoria da Aplitins</p>	<p>– O objetivo desta oficina foi refletir sobre a importância de melhorar as aulas de inglês usando canções, jogos e vídeos, assim como sugerir sites e bibliografias para ajudar os professores em sua rotina. A oficina envolveu a produção dos professores, levando em conta o tempo real que eles têm nas suas aulas (50min).</p>
<p>3. Vocabulary and the web: a perfect match (Vocabulário e a internet: Uma parceria perfeita) prof^o Dr. Anderson Gomes- UFT</p>	<p>– O objetivo desta oficina foi ajudar os professores a adquirir um vocabulário maior usando sites da internet promovendo o contato com o inglês real, em contextos atualizados assim como desenvolver autonomia de aprendizagem.</p>

Quadro 4.5 – Síntese do terceiro plano de ação acerca das expectativas dos participantes da pesquisa

4.7 ANÁLISES DOS PARTICIPANTES ASSOCIADOS APÓS O SEGUNDO E TERCEIRO PLANOS DE AÇÃO

Depois do primeiro seminário-ação fizemos ainda mais dois seminários tentando contemplar as expectativas dos participantes. Não foi possível retornar para observar as aulas dos professores novamente, devido a algumas dificuldades, mas mesmo assim achei suficiente ter assistido 8 aulas de Rosa e Maria do Carmo (correspondente a 6 horas e 40 minutos) e 4 aulas de Valmor, Teodora e Dolores (correspondente a 3 horas e 20 minutos) o que totaliza 23 horas e vinte minutos de observação em sala de aula.

Além das aulas assistidas, tive ainda um parecer por meio dos vários instrumentos que utilizei na tentativa de encontrar evidências da APLITINS na CP dos participantes desde o primeiro seminário e demos continuidade aos planos, organizando mais dois seminários em busca de contemplar as nossas expectativas e a dos professores. De acordo com um levantamento de opiniões que fizemos no

último seminário notamos que este último encontro foi um dos mais efetivos, dado que sugere que conseguimos dar mais um passo adiante.

4.8 ANÁLISES DOS PARTICIPANTES DA DIRETORIA APÓS OS PLANOS DE AÇÃO

A Diretoria da APLITINS conseguiu grandes avanços e a meu ver contemplou quase todas as expectativas apontadas no início da pesquisa. Conseguimos criar um blog, que tornou-se um veículo de comunicação entre os associados e a APLITINS, e estamos concluindo o site. Também aprendemos a focar os eventos em cima das expectativas dos associados que a princípio deu-se no início desta pesquisa e depois passamos a utilizar formulários para saber sobre a efetividade das palestras e oficinas, assim como as expectativas futuras dos associados. Estamos trabalhando em cima de nosso primeiro jornal que deverá sair até o segundo semestre. Não aceitamos mais seminários ou oficinas que não tenham um foco direcionado para o tema central do evento, estamos catalogando todos os resumos dos seminários para futuras publicações e para nosso histórico. Enfim, estamos agindo de modo diferenciado para nos organizar e tomar um rumo mais certo. Percebi também, que hoje temos muito respaldo nacional, pois conseguimos ter credibilidade e receber palestrantes com ampla competência profissional nos nossos seminários, mesmo tendo muita dificuldade de acesso à região.

Estamos trabalhando no momento dois projetos:

- 1- Projeto '**APLITINS VAI À ESCOLA**' em parceria com a SEDUC para fazermos um levantamento constante sobre o que acontece nas salas de

aula do Tocantins, por meio dos assessores de currículo da Delegacia regional de Educação (DRE) que andam por todo o estado observando aulas, conversando com os professores e dando cursos. Assim será possível a observação de muitas aulas. A partir desses dados prosseguiremos nosso trabalho mais informados e atualizados. Além de podermos fazer um bom trabalho conjunto no que se refere a assuntos pedagógicos e que apenas quando conseguirmos operar mudanças significativas nas aulas de inglês é que poderemos dar mais passos rumo à nossa autonomia como profissionais do ensino de LI.

2- Projeto de aperfeiçoamento em língua inglesa para professores de inglês da Capital do Estado, ministrado gratuitamente por duas pessoas da diretoria da APLITINS, oferecendo 40 vagas para professores da rede pública do Tocantins. Este projeto visa aperfeiçoar a competência linguístico-comunicativa dos professores e cumpre uma das principais expectativas dos associados conforme apontado nos resultados deste trabalho.

Em médio prazo estamos organizando uma publicação com artigos relacionados aos seminários-ação. Nestes artigos, constará uma parte teórica e outra prática que solificará o nosso trabalho e proporcionará ao professor revisitar e consultar a publicação para melhorar seu trabalho e, também, sentir a Associação como um agente sempre presente.

4.9 OS PROFESSORES NÃO-ASSOCIADOS

Para ter maior respaldo decidi fazer uma comparação entre professores não associados e associados, observando evidências da Associação no

desenvolvimento da CP dos associados. Valmor não era associado e nunca tinha ido aos eventos da APLITINS, por isso foi escolhido. Demonstrou que tem senso crítico e apesar de não ser associado possui um bom desenvolvimento da CP o que indica a ação de outros agentes, neste caso, penso ser a universidade o de maior peso. Prova maior do desenvolvimento de sua CP é que ele decidiu se associar no meio da pesquisa e foi um dos participantes que mais mostrou interesse em saber sobre o andamento desta investigação. Para mim este fato é indício de que há necessidade de a associação se anunciar na vida profissional dele, pelo fato de ele ter reconhecido que a APLITINS é importante para a formação, caso contrário não teria se tornado sócio.

Teodora, a outra participante não associada, demonstrou que queria se associar, mas até o presente momento não procurou a Associação e nem participou de algum evento. Reconheceu o papel do TEP em sua vida, apesar de achar que todo o investimento na competência linguístico-comunicativa feito no Brasil foi em vão quando foi para os EUA, conforme apontado e analisado neste capítulo.

Chego, então, à conclusão de que os professores participantes possuem diferentes perfis profissionais, e somente há influência da APLITINS nos que apresentaram melhores resultados, contudo a APLITINS não é a única provedora desse desenvolvimento, conforme podemos confirmar analisando os dados de Valmor que não era associado e Dolores que sempre foi associada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
(FERNANDO PESSOA)

Nesta seção retomarei as perguntas da pesquisa, intencionando respondê-las com base na análise dos dados obtidos. Em seguida explico as possíveis implicações deste estudo para a contribuição na área de formação de professores, e as limitações e sugestões para futuros estudos sobre este assunto. Por fim, tecerei algumas reflexões finais acerca deste estudo.

a) Retomando as perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi o de contribuir para o conhecimento do papel complexo exercido pelas associações estaduais de raiz na formação continuada dos professores associados ou não. É claro que queremos contribuir com esta pesquisa para o crescimento e aprimoramento da APLITINS como um agente de formação contínua efetiva e capaz de atingir os objetivos dos associados e da própria Associação. Para tal, propus a seguinte pergunta norteadora de todo o estudo:

Há evidências da influência da APLITINS no desenvolvimento da CP de seus associados?

Outras perguntas subsidiárias também foram respondidas a fim de que todas as implicações contidas na pergunta de pesquisa pudessem ser tratadas a fim de direcionar as diferentes etapas da investigação:

b) Perguntas subsidiárias

- 1- Quais os propósitos desejados e os propósitos vigentes da Associação?**
- 2- O que os professores de Inglês buscam nessa Associação?**
- 3- Como se poderia encaminhar um processo conjunto de ajuste dos propósitos vigentes da Associação e as possíveis expectativas não atendidas dos participantes da pesquisa?**
- 4- Como avaliar os resultados desse processo?**

Conclui, então, que:

- A associação contribui em parte para o desenvolvimento da competência profissional do professor associado, pois também há outros agentes importantes e que também fazem parte da formação dos professores, apesar de menos reconhecido por eles;
- É conferido maior valor à associação como agente formador do que à universidade;
- A associação configura-se como um lugar de busca de auto-estima e senso de pertença;
- A APLITINS deseja que os professores associados se envolvam mais nos seminários, levando seus projetos, atuando, se mostrando, fazendo parte da diretoria, mas este desejo necessita de um prazo maior para tornar se uma realidade, pois os professores se sentem ainda inseguros para tais ações. Pensam que precisam ainda aprimorar sua competência linguístico-comunicativa para agir;

- Os professores buscam na APLITINS adquirir ou aprimorar a competência linguístico-comunicativa além de idéias de atividades práticas que sejam cabíveis a sua realidade cotidiana nas salas de aula;
- Para encaminhar um processo conjunto de ajuste dos propósitos da associação e dos professores associados, a associação busca, a partir dessa pesquisa, fazer seminários e projetos, tendo em vista as expectativas dos professores e a promoção de eventos que mostrem os avanços na área de LA para que os nossos professores estejam sempre atualizados e buscando desenvolvimento profissional.

Para responder estas perguntas realizei uma breve trajetória histórica sobre o ensino de LI no Brasil e como se deu o desenvolvimento profissional dos professores de Inglês ao longo dessa trajetória. Utilizei como principal aporte teórico Pires de Almeida (1989), Chagas (1957), Oliveira (1989), Celani (2000) Casimiro (2005), Almeida Filho (1992, 2002, 2005), Paiva (1989) e Leffa (2002), dentre outros. Depois, fiz um levantamento sobre todas as associações de professores de Inglês no Brasil, seu histórico, suas ações, avanços e dificuldades, a fim de relacionar o surgimento delas como um avanço na área de AELin. Por fim adentrei o foco de minha questão que seria identificar se havia evidências da influência da APLITINS no desenvolvimento profissional de seus associados.

Limitações da pesquisa

Este trabalho teve algumas limitações tais como a dificuldade de assistir mais aulas depois do primeiro plano de ação, não ter conseguido um participante na Capital do Tocantins, o que eu julgo importante por ser um contexto diferente das outras duas cidades, a incompatibilidade dos meus horários com os horários das aulas de inglês nas escolas, me levando a fazer um esforço descomunal para conseguir assistir aulas em dias comuns em que não houvesse provas, gincanas, reuniões, conselho de classe, feriados etc.

Também houve dificuldade em obter as respostas dos questionários, passados para as outras associações estaduais no Brasil, que exigiam tempo e conhecimento da história da associação.

Apesar das limitações creio que consegui meu propósito de avaliar se há evidência da Associação no desenvolvimento da CP dos nossos Associados.

Sugestões para futuros estudos

Esta pesquisa foi a primeira no Brasil a trabalhar sobre o papel de uma associação. Acredito que ainda há muito a ser feito e identificado no vasto mundo da formação continuada via associações. Cito abaixo o que poderia ser feito:

- Mais pesquisas sobre o impacto do trabalho das associações, como terceiros agentes, no desenvolvimento da competência Profissional de seus associados;

- Desenvolver um Exame Nacional de Proficiência ,via Associação, que motive os professores a melhorar sua competência linguístico-comunicativa, essencial para ser um bom profissional;
- Criação de material didático pelas associações, que poderiam pesquisar o contexto de suas regiões e elaboração materiais condizentes com as necessidades dos alunos e professores; não deixando este trabalho a cargo de outros que conhecem menos a realidade;
- Pesquisar sobre as teorias dos professores e até que ponto elas são inovadoras ou complementares às teorias já existentes. Quais são as teorias apontadas por eles? Eles realmente criam teorias novas ou se utilizam das já existentes sem saber disso?

Reflexões finais

Finalizo aqui este trabalho refletindo que não é possível operar mudanças muito impactantes em tão curto prazo e que nosso trabalho é árduo e demorado, pois conforme apresentado nos capítulos anteriores deste trabalho são 500 anos de luta para termos no ainda futuro uma educação decente neste país, não só na área de LI, mas em todas as outras áreas. Nossa área, apesar de sofrer tanta exclusão, tem se destacado dentre as outras por conseguirmos nos organizar em busca de desenvolvimento profissional.

A LI é uma disciplina que pode transitar facilmente entre todas as outras e penso que chegou a hora de darmos mais um passo rumo a fazer parcerias e projetos nas escolas que envolvam todas as outras disciplinas, ressignificando a ideia de que somos sozinhos na escola e que a língua inglesa é apenas para a elite

brasileira. A língua inglesa tem um papel inter-trans-multi disciplinar que possibilita trabalhar conjuntamente com todos os professores de outras disciplinas com um caráter de educar e ampliar conhecimentos e horizontes. Para isso, a APLITINS e as outras associações devem trabalhar duro para que os professores de LI possuam as competências mínimas para se tornarem professores profissionais, precisamos de professores que saibam a língua que ensinam, que tenham leituras sobre os processos de ensinar/aprender e que acima de tudo saibam justificar suas práticas, que é o fator mais importante e que o caracteriza como um bom professor. Muito já foi feito e muito se tem ainda a fazer. “Estamos no caminho e o andar já é tanta esperança.”

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004. 191 p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-27.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. 75 p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Entrevista ao Portal do Professor / Ministério da Educação**. Disponível em: <http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181:entrevista-professor-almeida-filho-&catid=12:quadro-de-avisos&Itemid=44>. Acesso em: abril/2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M.T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 19-34.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, edição especial, n.9, 2006. p. 9-20.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes e ArteLíngua, 2005. 111p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, v. 1, n.1, 1992. p. 77-85.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/ MEC, 1989. 365p.

ALVARENGA, Magali Barçante. A associação de professores de língua inglesa do estado de São Paulo orgulhosamente apresenta sua história e comemora seus vinte e um anos de vida – APLIESP – 1985/2005. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, edição especial, n.9, 2006. p. 21-26.

ALVES, Ariella de Jesus. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a história**. 13ªed. São Paulo: Ática. 2007.

ARRUDA, Marcos; CALDEIRA, César. **Como surgiram as constituições brasileiras**. Rio de Janeiro: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional). Projeto educação popular para a Constituinte, 1986.

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320.

BACHMAN, Lyle F. A habilidade comunicativa de linguagem. Trad. Niura Maria Fontana. **Linguagem & Ensino**, [S.l.] v. 6, n. 1, p. 77-128. 2003.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Plano. 2002.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2006. 130p.

BARBIER, René. **La recherche-action**. Paris: Anthropos, 1996, [Tradução brasileira. A Pesquisa-ação. Liber Livro, 2006. 130p.]

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2004. 236 p.

BASSO, E. A. **A construção social das competências do professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de letras em estudo**. Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas: 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOLLE DE BAL, M. Nouvelles alliances et reliance: deux enjeux stratégiques de la recherche-action. **Revue de l'institute de Sociologie**, Bruxelas, n. 3, 1981, p. 573-587.

BOMFIM, Bernadette Barbara Sebastian Barga. **Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília. Brasília – DF.

BORDENAVE. O que é participação. São Paulo: Brasiliense. 1990.

CAMBI, F. O século XX até os anos 50. Escolas Novas” e ideologias da educação. In: _____. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 509-593.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. **Language and communication**. 2. ed. London and New York: Longman. 1983.

CARDOSO, Janaína da Silva. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)**. Bragança Paulista: EDUSF. 2002.

CARR, W.; KEMMINS D. **Becoming critical – knowing through action research**. Greelong, Victoria, Australia: Deakin University Press. 1983.

CARRINGTON, Robert. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

CASIMIRO, Glauce Soares. **A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares**. Campo Grande: Uniderp, 2005. 147p.

CASTRO, Solange T. Ricardo. A identidade do professor de inglês da perspectiva de um fórum de formação acadêmico-profissional: diferentes momentos, diferentes olhares. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, edição especial, n.9, 2006. p. 27-36.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, N. (Orgs.) **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: Educ, 2000. p. 219-247.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3.ed. São Paulo: Pioneira/EDUSP. 1957. p. 24-129.

CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?**. 2004.26 p. Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas,p.3,1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>. Acesso em novembro/2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. 1990. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

CUNHA, Neise. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

CUNHA,M.J.C. (orgs) **Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no brasil**. Brasília Editora Universidade de Brasília. 2003, p.35-54.

DE GUERREIRO, M. C. M.; WILLAMIL, O. S. **Metaphor analysis in second/foreign language instruction: a sociocultural perspective**. ERIC Document Reproduction Service, n. ED 461 990, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad.: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **How we think**. Barcelona: Paidós. 1989.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007. 130p.

DONNINI, Livia et al. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 123p.

ELLIOT, J. What is action research in classroom? **Journal of Curriculum Studies**. 104, 1978. p.355-257.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research Teaching**. New York: MacMillan Publishing Co. 1986.

FEIMAN-NEMSER, S.; REMILLARD, J. Perspectives on learning to teach. In: MURRAY, F. B. (Ed.). **The teachers educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 63-91.

FETTERMAN, D.M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FONTANA, A.; FREY, J. H. – Interviewing. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. **Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher**. Reconceptualizing a base de conhecimentos de professores de línguas education. TESOL Quarterly , 32.3: 397-417. 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 158 p.

FREITAS, Ana Luisa. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em outubro de 2009.

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

GATTOLIN. Sandra Regina Butros. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

GIMENEZ, T. N.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. Ensino de inglês em escola públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. **Signum: Estudos Lingüísticos**. [S.l.], v. 619, n. 2, p. 167-182. 2003.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em: julho/2009.

HODGSON Graemme. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v.18, n.4, p.333-340, 1985.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & Holmes J. (Org). **Sociolinguistics**. Hamondsworth: Penguin, 1972.

JESUS, Dánie Marcelo de Jesus. **Questionário aplicado as associações.** [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

JOHNSON, K; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, p. 53-69, 2001.

JORDÃO, Giberto. **O mestre e a escola no período colonial brasileiro.** Ano I, nº 04, maio de 2002 - Quadrimestral - Maringá - PR - Brasil - ISSN 1519.6178.

KATZ, L. G.; RATHS J. D. Dispositions as goals for teacher education. Teaching and Teacher Education, **Journal of teacher education**, 301-307, 1985.

KAY, Roddy. **Questionário aplicado as associações.** [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

KEMMIS, S. ; McTARGGART, R. (Eds). **The action research reader.** Greelong, Victoria, Australia: Deakin University Press. 1988.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: a introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research.** New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LARROSA, J. **Narrativa, identidad y desidentificación.** In: J. LARROSA, La experiencia de la lectura. Barcelona, Alertes. 1996.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo competência dos profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p.151.

LEÃO, A. Carneiro. **O ensino das línguas vivas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de LE no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24. 1999.

LIU, M. **Fondements et pratique de la recherché-action.** Paris: Harmattam. 1997.

LONG, M. **Native speakers/non-native speakers conversation and the negociation of comprehensible input.** Applied Linguistics, v. 4, n. 2, p. 126-41, 1983.

MACIEL, Ruberval Franco. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em outubro de 2009.

MACKEY, A.; GASS, S. M. (2005). **Second language research: Methodology and design**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2005.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. São Paulo: Nacional. 1936.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 190p.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.) **Profissão professor**. 2.ed. Porto Editora: Porto - Portugal. 1999. p. 13-34.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria literária). Instituto de Estudo da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/teses/index.htm>> Acesso em: dezembro/2009.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes. A instituição do ensino de inglês no Brasil: estabelecendo a fase inicial (1809-1831). **Crop**. São Paulo: Humanitas, n.9, 2003. p. 155-187.

PAGANO, A. S.; MAGALHÃES, C.M; ALVES, F. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p.9-17. 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: Stevens, C. M. T.; CUNHA.

M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, edição especial, n.9, 2006. p. 63-78.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PETERSON, Ana Antônia de Assis. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em fevereiro de 2010.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: Pimenta, Selma G., Ghedin, Evandro (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, pp. 17-52, 2005.

POLLARD, A.; TANN. S. **Reflective Teaching in the Primary School**. A Handbook for the Classroom. London: Cassell. 1989.

PRABHU, N, S. Ideação e ideologia na pedagogia de línguas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: Unicamp, n. 38, p. 59-67. jul/dez. 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005a. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, Telma et al (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005b. p. 37-48.

RAMOS, Samantha. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em outubro de 2009.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros. **“EUKURTO APRENDER!” A competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de línguas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Programa de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília. Brasília – DF.

RICHARDS, J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 19-26.

RICHARDSON, V. (1996). O papel das atitudes e crenças em aprender a ensinar. In: SIKULA J. (Ed.). **O manual da pesquisa na formação de professores**. 2. ed. p.102-119). New York: Macmillan.

RIOS, T. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROAZZI, Antonio. Pesquisa e contexto: métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 62, ago. 1987. p. 35-44.

SALA - Sociedade de Linguística Aplicada. **Glossário de Linguística Aplicada**. Disponível em: <<<http://www.glossario.sala.org.br>>. Acesso em: janeiro/2010.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Brasília, DF.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 474p.

SCHMITZ, John Robert. As associações estaduais de professores de língua estrangeira no Brasil e os discursos de alguns especialistas no campo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: uma reflexão para a próxima década. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, edição especial, n.9, 2006. p. 37-54.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. p. 79-91.

SILVA, Renato Caixeta. O papel das associações na formação de professores. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 358-387.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007. 132p.

VEIGA, Sandra Mayrink; RECH Daniel. **Associações como constituir sociedades civis sem fins lucrativos**. DP & A Editora, 2002

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, Sarah. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em outubro de 2009.

WALKER, Sarah. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C. **História do ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**: caminhos e colheitas. Brasília: EDUnB, 2003. p. 35-52.

WALLACE, Michael. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WELKER, Herbert Andreas. **Sobre o uso de dicionários**. In: Anais do 8º Encontro do CELSUL. 2008. Disponível em< <http://www.let.unb.br/hawelker/CELSUL8.pdf>>. Acesso em Janeiro, 2010.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005. 230 p.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Beliefs About SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, p.201-227, 2003.

XAVIER, Rosely Perez. **Questionário aplicado as associações**. [comunicação pessoal]. Comunicação recebida por <elisa.alcantara@hotmail.com> em outubro de 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Teaching student teachers to reflect**. Harvard Educational Review. n. 57, v. 1. p. 23-48. 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você trabalha como professor de inglês?
3. Por que você escolheu ser professor?
4. Você acha que um curso de licenciatura ajuda a desenvolver a sua prática em sala de aula?
5. O que a licenciatura proporciona aos alunos, em termos teóricos e práticos, é suficiente?
6. Como você busca seu próprio desenvolvimento profissional?
7. Qual a sua formação na língua Inglesa?
8. Você poderia descrever o contexto em que você trabalha. (instituição, n. de alunos, material, turnos, faixa de idade dos alunos)
9. Quais as atividades de formação pedagógica oferecidas pela sua instituição? (cursos, seminários, palestras e etc.)
10. Você participa de associações profissionais? Quais?
11. Como ficou sabendo da APLITINS?
12. Há quanto tempo você é membro da APLITINS?
13. O que você espera da APLITINS?
14. A APLITINS apóia o desenvolvimento da sua prática em sala de aula? De que forma?
15. A APLITINS atende às suas expectativas?
16. De que outras formas a Associação poderia atender melhor as suas necessidades profissionais dentro da sala de aula?
17. Como você se atualiza profissionalmente? (você lê periódicos na área, livros)
18. Quais são os autores da área de ensino que você mais gosta? Que te inspiram? Qual foi o último livro que você leu?
19. Você acha que suas leituras e o evento da APLITINS contribuem para transformar sua prática em sala de aula? Poderia me dar um exemplo?
20. Você tem dificuldade em relacionar suas leituras e o conteúdo dos eventos com a sua prática em sala de aula?
21. Você poderia especificar um aspecto de sua prática que você gostaria que a APLITINS ajudasse a desenvolver?

22. Qual o formato de apresentação que você acha que melhor lhe beneficiaria nos seminários: palestra, workshop (troca de idéias, experiências, crenças, técnicas, leva a uma reflexão, o final do Workshop é resultado do trabalho conjunto entre os participantes) ou demonstração (quando um professor demonstra uma técnica de sala de aula em que os participantes agem como alunos)
23. Um curso de licenciatura desenvolve a pratica de sala de aula nos alunos-professores? De que forma?(será que eles sabem o que é comp. Profissional?
24. (Em caso de haver dificuldade) Você poderia explicar qual a dificuldade?
25. Qual o seu maior desafio em sala de aula? E como você acha que a APLITINS poderia te ajudar.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DA DIRETORIA

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Por que você escolheu ser professor?
3. Há quanto tempo você trabalha como professor de inglês?
4. Qual a sua formação na língua Inglesa?
5. Há quanto tempo vc faz parte da diretoria da APLITINS?
6. Por que vc decidiu fazer parte da diretoria da APLITINS?
7. Você acha que um curso de licenciatura ajuda a desenvolver a prática dos professores em sala de aula?
8. O que a licenciatura proporciona aos alunos, em termos teóricos e práticos, é suficiente?
9. Como você busca seu próprio desenvolvimento profissional?
10. Você poderia descrever o contexto em que você trabalha? (cultural, social, não só aspectos físicos)
11. Quais as atividades de formação pedagógica oferecidas pela sua instituição? (cursos, seminários, palestras e etc.)
12. Há quanto tempo você é membro da Diretoria da APLITINS?
13. O que você espera da APLITINS?
14. Vc saberia descrever Competência Profissional?
15. A APLITINS apóia o desenvolvimento da competência profissional de seus associados? Se sim, de que forma? Se não, por que não?
16. Você sabe quais são as expectativas dos associados da APLITINS?
17. A APLITINS atende às expectativas de seus associados?
18. De que outras formas a Associação poderia atender melhor seus associados?
19. Como você se atualiza profissionalmente?
20. Quais são os autores da área de ensino que você mais gosta? Que te inspiram? Qual foi o último livro que você leu?
21. Você acha que suas leituras e o evento da APLITINS contribuem para transformar a prática dos professores em sala de aula? Poderia me dar um exemplo?
22. Você tem dificuldade em relacionar leituras e o conteúdo dos eventos com a sua prática em sala de aula?

23. Você acha que os professores associados têm dificuldade em relacionar as leituras e o conteúdo dos eventos com a prática em sala de aula?

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA MARIA DO CARMO NO DIA 06/03/2009

PP: Maria do Carmo, qual, qual a sua formação acadêmica?

Maria do Carmo: Bom, eu tenho:: curso em Letras (+) e fiz três pós-graduações: uma em literatura portuguesa:: uma em psicopedagogia:: e:: uma em metodologia de ensino da língua inglesa (+) pela UFT.

PP: E há quanto tempo você trabalha como professora de inglês?

Maria do Carmo: Exatamente, de inglês::s sempre eu tive uma turma (+) sempre, desde a minha formação em 92, eu sempre tive uma turma. Mas sempre dando ênfase maior à Língua Portuguesa (+) a partir de 2000 realmente que:: a minha carga horária foi só:: preenchida em inglês.

PP: E porque que você escolheu ser professora de inglês?

Maria do Carmo: Bom, sou fi::lha de professores e:: (+) como consequência (+) ah (+) para fazer o vestibular, eu era melhor em matemática (+) e eu falei assim: “Não, mais eu vou aprender português”. E dentro da, da área de Letras aí, eu consegui me identificar mais com a área de inglês.

PP: E seu primeiro contato com o inglês foi na, na universidade, na faculdade?

Maria do Carmo: Não, não. A minha tia (+) era professora de inglês, mas é aquela de inglês do verbo to be, colors and numbers, rrsrs

PP: e:: Maria do Carmo, você acha que um curso de licenciatura ajuda a desenvolver sua prática em sala de aula? De que forma?

Maria do Carmo: Olha (+) os professores que tive (+) foram excelentes (+) não tenho a reclamar da minha formação na faculdade, que eram professores que realmente davam apoio, que incentivavam muito (+) hoje eu não tenho um (+) não sei como é, mas na, na minha época (+) realmente, na minha época (++)

PP: qual é que foi a sua época?

Maria do Carmo: Foi (+) FACILA, mil novecentos e:: foi eu entrei em 89 (+) vestibular de 89 (+) então, os professores não tinham formação (+) é:: no caso (+) ((incompreensível)) mas eram (+) professores excelentes.

PP: Então você acha que o curso de licenciatura, ajuda? Te ajudou a desenvolver sua prática na sala de aula?

Maria do Carmo: A prática sim. Mas para a questão da pronúncia, (+) eu procurei um cursinho paralelo, (+) porque como a turma era bem cheia, não tinha ênfase na questão da leitura e da pronúncia, então conseqüentemente no listen. Eu procurei um paralelo para ter ênfase nessa parte.

PP: E de que forma você acha que a sua licenciatura te ajudou?

Maria do Carmo: Olha (+) Ela me ajudou em tudo; me deu mais segurança, porque a gente trabalhava muito mais, a gente dava aulas pros nossos colegas antes de darmos aulas realmente pros alunos. Então eu tinha contato já desde o início com a metodologia, com certas didáticas (+) então isso foi mais fácil. Então, acho que, para que eu seja uma boa profissional teve muito a minha base com bons professores.

PP: E o quê que a licenciatura proporciona aos alunos, em termos teóricos e práticos, você acha que é suficiente?

Maria do Carmo: Não (+) por isso eu procurei aquele cursinho paralelo na ênfase da pronúncia e o ouvir. Nessa parte acho deixou bem a desejar, porque eles davam muito assim, pra leitura e escrita de texto. Mas as aulas eram ministradas em português (+) você dava aula de inglês em português. Ai depois (+) já no final do ano (+) tivemos uma professora que ela:: Que foi a Maria, que ela exigia mais (+) que a gente falasse tudo em inglês na sala. Ai realmente eu tive o contato direto com a língua em sala.

PP: E a parte teórica? De (+) Sobre ensino de Língua e essas coisas (+) vocês viram isso na faculdade?

Maria do Carmo: Não. A gente ficamos realmente(+). A parte teórica, eu vi com mais clareza e aprofundamento foi na pós-graduação (+) ai sim eu tive contato com coisas que eu nunca tinha visto (+) tipos de teoria que eu nunca ouvi falar. A gente tava mais baseado no ensino da língua inglesa (+) mas a partir de metodologias do ensino da língua portuguesa, (da universidade) da universidade...isso. Então aquela parte que nós vimos lá no:: na pós-graduação, nossa eu ficava perdida! Coisas que (você não viu isso na faculdade.) não (+) essa parte teórica, realmente (++) deixou a desejar na faculdade.

PP: E como que você hoje busca o seu desenvolvimento profissional?

Maria do Carmo: Bom, além dos encontros que nós temos da APLITINS, é Eu tenho contato com professores (+) é (+) então nós tentamos manter uma conversa (+) pra não deixar realmente adormecer a língua (+) tentamos nos comunicar em inglês aqui na escola (+) temos outros companheiros também fora que a gente conversa bastante. E eu procuro me atualizar lendo também outros livros e também relendo os livros que já tenho da (+) dos outros cursos pra sempre ta relembrando e melhorando.

PP: E qual a sua formação na língua inglesa? (+) Só a universidade, curso de línguas que você já mencionou (+) Tem mais alguma coisa?

Maria do Carmo: Tem (++) Tem a pós-graduação que nós fizemos pela UFT (+) metodologia de ensino da língua inglesa.

PP: Você poderia descrever o contexto que você trabalha: a instituição, número de alunos, material, turno, faixa de idade dos alunos (++) essas coisas. Como é aqui o contexto que você vivencia no dia a dia?

Maria do Carmo: Esse ano, até temos novidades (+) que é o primeiro ano que nós temos uma cadeirante, então ta mudando tudo (++) ate estruturalmente o prédio ta sendo modificado pra adaptação com essa aluna. Hã (+) Números de alunos, no total nós estamos em torno de 800 alunos ah (+) 800, 800 e pouco, neste ano de 2009.

PP: Isso só de língua inglesa que você ta falando?

Maria do Carmo: Isso (+) De Ensino fundamental à Ensino Médio.

PP: Mas, os seus alunos, assim no caso, que você dá aula, são quantos? Aula de inglês.

Maria do Carmo: Todos de sexto ano a terceiro ano. Então eu posso (+) matutino, então no caso (+) nós teremos em torno de 350 alunos pelo matutino (+) Esse é o meu número de alunos, que vai do sexto ano ao terceiro ano.

PP: Que material você utiliza?

Maria do Carmo: Bom (+) nós temos um livro didático que foi adotado pela escola e pro Ensino Médio nós temos o oferecido pelo governo, mas infelizmente esse está nos dando muito trabalho porque é um livro não muito bom no sentido de oferecer qualidade ao aluno (+) os textos não são atualizados (+) não é dentro de um assunto para os alunos (+) são textos aleatórios (+) sem uma seqüência de conhecimento de informações pro aluno e para o ensino fundamental, eu e a Elaine a outra professora de inglês (+) nós adotamos um super atual que tem uns... ah... temas (???) temas norteadores (+) tudo texto direcionado pro PCN que foi pedido pela língua, então ele é realmente bem riquíssimo.

PP: Qual a faixa de idade dos seus alunos?

Maria do Carmo: De nove a dezoito (+) não (+) bem que nós temos uma senhora (+) que tem seus vinte e cinco anos, que por ser casada gosta de ser chamada de senhora, uma menina ainda.

PP: Então o livro que o governo oferece (+) eh (+) vocês não (+) não utilizam ele ao todo ou vocês utilizam em parte?

Maria do Carmo: Em parte (+) em parte (+) a gente faz escolha do texto, por conta que (?) de alguma forma nós somos obrigados a usar esse livro porque foi o livro oferecido, só que foi um livro que não foi escolhido pelos professores, foi um livro que foi mandado, para nós, isso, então, e ele é:: não é de uma qualidade, pela seqüência, que nós tratamos(?) o aluno do sexto (+) sétimo(+), oitavo (+) e nono ano,

pra chegar e pegar esse livro (+) no primeiro ano (+) então achamos fraco pra o nível que queremos (+) nós queremos puxar (+) e não (+) a:: chegar ao nível, mais baixo.

PP: Maria do Carmo, quais as atividades de formação pedagógica, oferecidas pela sua escola? Cursos, seminários, palestras etc., na área de língua inglesa?

Maria do Carmo: Na verdade ela não oferece (+) mas ela deixa abertura para que quando haja um curso (+) que nós possamos participar (+) ela não tem empecilho nenhum (+) ela tá realmente até incentivando, divulgando e, quando precisamos de ajuda pra repor aula ou mesmo deixar o material então eles dão esse apoio. Não que ela ofereça né (+) mas que ela dá apoio pra que a gente busque outros.

PP: Aquele curso de formação dos professores da, da DREA? Não tem inglês?

Maria do Carmo: Olha não to sabendo deste aí (+) porque como é:: aqui no meu escola tem o ensino médio, ficou, pra escola tomar conta da formação.

PP: Ah é?

PP: Você participa dessas ações profissionais?

Maria do Carmo: Sim, da APLITINS.

PP: Só da APLITINS?

Maria do Carmo: Só APLITINS.

PP: Como que você ficou sabendo da APLITINS?

Maria do Carmo: Bom (+) a:: o início da APLITINS foi, que nós já, pedíamos muita uma atenção à língua, a essa disciplina, e, então surgiu na, nessa, nessa, nesse curso oferecido pelo convênio da, do governo com o British Council e eu fiquei sabendo através da própria delegacia de ensino (+) que mandou o ofício pra gente (+) falando que haveria esse curso oferecido aos alunos. Aos professores (+) perdão (+) e não aos alunos.

PP: Há quanto tempo você é membro da APLITINS?

Maria do Carmo: Olha (+++) eu estou desde o início (+) dos trabalhos (+) tá (+) da APLITINS porque desde o início do curso (+) e após a gente fazer a conclusão do curso (+) que teve as (?) que foram maravilhosas (+) saudade, e aí que veio (+) que estou desde o início (+) sou sócia fundadora.

PP: Maria do Carmo, eh, o que você espera da APLITINS?

Maria do Carmo: Olha (++) o que ela já tá mostrando (+) já tá sendo muito bom porque (+) de início nós achamos que com o fim do curso (+) da parceria, nós achávamos que ia, (+) acabar de vez (+) que aquela (+) aquele fogo (+) seria aquele fogo de palha (+) como dizem, e:: mas aí (+) tá mostrando que apesar de toda dificuldade ela tá se mantendo (+) tá buscando (+) sobreviver a todas as dificuldades

que tão sendo impostas (+) a ela mas eu estou (+) tenho confiança que ainda vamos (+) crescer (++) espero.

PP: E você espera o que lá, quando você participa dos encontros, você busca o que lá?

Maria do Carmo: Não (+) eu espero o encontro (+) tá (+) porque realmente (+) lá é oferecido pra você contato direto com a língua (+) você pode tirar dúvidas (+) tem (+) hã (+) editoras (+) tem as palestras que as editoras oferecem palestrantes pra gente então (+) esse é um contato muito bom (+) riquíssimo (+) que você vê (+) que você, apesar de tá aqui no Tocantins (+) no norte (+) você (+) pode chegar a um nível de:: (+) ah (+) de sudeste você não tá tão a desejar (+) você pode chegar bem mais e não ficar (+) do norte (++) porque o norte é bem esquecido (+) então eu acho que ela tá conseguindo.

PP: Você acha que a região norte precisa de mais apoio, nesse sentido, assim, tipo de ensino de línguas?

Maria do Carmo: Sim (+) ela era mais desvalorizada (+) mas estamos chegando lá com a APLITINS que trazendo e continuando esse projeto (+) que com isso (+) o projeto (+) mais (?) com a (+) hã, a APLITINS mantendo, tá sendo bem mais fácil, mas que nós éramos esquecidos, éramos, ôh!

PP: Então, eh, lá no encontro da APLITINS, você busca, contato com outros professores?

Maria do Carmo: Isso, nós procuramos manter (+) a:: nos encontros realmente que a gente tem contato direto com a língua porque tem (+) a maneira de cada um falar (+) tem o acento de cada um então (+) aí realmente que você (+) mostra se entende ou não (++) a língua (+) que você trabalha realmente com as diferentes formas de falar (+) das pessoas então isso é muito bom.

PP: Você acha que a APLITINS a:: APLITINS apóia o desenvolvimento da sua prática em sala de aula?

Maria do Carmo: Ah (+) com certeza, porque ela, com os cursos oferecidos (+) com, a::s (+) os workshops ela mostra (+) novas metodologias didáticas (+) informações (+) livros interessantes que você pode buscar (+) sites (+) tudo (+) tudo é oferecido lá pra gente (+) então lá é uma biblioteca que você encontra tudo.

PP: Então a APLITINS atende as suas expectativas?

Maria do Carmo: (...) Em comparação do que eu era (+) muito (+) muito (+) porque a gente tem que ter um ponto (+) de partida (+) e ela, tá mostrando que tem muito a oferecer ainda (+) mas o que ela já oferece (+) já é de grande ajuda.

PP: E na sua opinião, eh (+) de que outras formas a Associação poderia atender melhor, as suas necessidade profissionais?

Maria do Carmo: Olha (+) quando nós temos os encontros (+) a gente fica pedindo pra ter mais encontros (+) então esse contato maior com a língua (+) pra você realmente sair da sala de aula (+) e (+) trabalhar com os outros professores isso (+) eu acho que a gente poderia conseguir (+) mas infelizmente (+) não depende só da APLITINS (+) tem toda um (?) por trás disso.

PP: Então a forma dela atender melhor as suas necessidades profissionais seria (+) promovendo mais encontros?

Maria do Carmo: Mais encontros (+) porque (+) você pega professores de todo o estado (+) e cada um descobriu um livro novo (+) apresenta um livro novo apresenta (+) atividades que se trabalharam (+) que surgiram efeito (+) e isso (+) é muito enriquecedor.

PP: Eh, Maria do Carmo, quais são os autores, da área de ensino, quais são os autores da área de ensino de que você mais gosta? Quais que mais te inspiram?

Maria do Carmo: Olha (...) ((Interrupção por outra pessoa))

PP: Então, quais são os autores que, da área de ensino que você, lê e que você gosta? Você poderia citar um pelo menos?

Maria do Carmo: Olha da parte teórica, o livro que a gente trabalhou na (+) no curso (+) na pós-graduação de inglês (++) (?) que é maravilhoso (+) esse (+) eu ainda uso como referência (+) é muito bom (+) este no momento é o que eu lembro.

PP: E você acha que suas leituras, mais os eventos da APLITINS, contribuem para transformar sua prática na sala de aula?

Maria do Carmo: Já transformaram.

PP: Você poderia me dar um exemplo?

Maria do Carmo: Ah (+) como a forma que nós fomos ensinados na faculdade que eu já citei (+) era a ênfase mais na área de escrita e na leitura (+) eu tinha insegurança de falar (++) e:: com a APLITINS e com o início do curso que levava a gente realmente a ter uma certa segurança pra pronunciar (+) então realmente acho que esse ponto foi fundamental (+) eu dava aula de inglês em português (+) explicava tudo (+) tudo tudo em português (+) então hoje eu procuro trabalhar mais coisas em inglês (+) claro que respeitando o nível dos alunos mas levando-os a escutar novas palavras e:: assim aprender novo vocabulário (+) então esse ponto pra mim foi mais positivo (+) de realmente dar aula de inglês, em inglês.

PP: Muito interessante, eh, Maria do Carmo, eh, você tem colegas que participam da APLITINS aqui em Araguaína, eh, em conversas com eles ou observando (+) você vê a influência, eh, da APLITINS na aula deles também?

Maria do Carmo: Sim.

PP: Comentários, algumas coisas assim?

Maria do Carmo: Ah (+) como hoje (+) como eu já comentei (+) as atividades (+) palestras (+) as workshops (+) tudo a gente divide e também temos contato que nós dividimos nossas próprias atividades então (+) tudo isso foi positivo.

PP: E a fonte dessas atividades vem da APLITINS?

Maria do Carmo: Não só da APLITINS (+) a gente tem contato com outros livros (+) a internet também é uma boa fonte (+) e a gente troca então de tudo (+) de um geral, de um tudo. Ah (+) da APLITINS, de livros que você conhece (+) E das novas atividades (+) e da internet

PP: Você tem dificuldade de relacionar as suas leituras e o conteúdo dos eventos (+) eh (+) da APLITINS com a sua prática na sala de aula?

Maria do Carmo: Não, porque, o:: pra mim particularmente (+) a:: (+) o que é oferecido na (+) na APLITINS (+) é o meu dia a dia (+) é o meu dia a dia (+) são as dificuldades que eu encontro em sala (+) tudo (+) tudo na APLITINS pra mim (+) são realmente as minhas dificuldades é pouco (+) poucos encontros (+) pra mim teria que ser mais (+) nossa.

PP: Você poderia especificar um aspecto de sua prática que vocês gostaria que a APLITINS ajudasse a desenvolver?

Maria do Carmo: Ah (+) quando eu frisei a questão da pronúncia (+) eu ainda me sinto (+) ainda fraca na questão da pronúncia (+) procuraria então maior ênfase nesta questão da pronúncia (+) o ouvir até que (++) é melhor do que o falar (+) porque há insegurança (+) se você cê:: pronunciar uma outra língua (+) falar em outra língua então isso é um dos meus bloqueios (+) então eu acho que eu daria ênfase na pronúncia.

PP: Na pronúncia. E de qual formato de apresentação, eh, lá na APLITINS que você se beneficiaria mais nos seminários? É palestra, workshop, qual seria o formato que você acha mais propício, mais legal, de, de participar?

Maria do Carmo: Não (+) a:: tem palestra que você tem abertura de (+) de (+) interagir com o palestrante (+) então nesse ponto aí (+) mas realmente são os workshops que te dá abertura bem maior de tirar dúvidas (+) de conversar tanto com o professor quanto com os colegas então realmente seria (+) os workshops.

PP: Os workshops, e palestras?

Maria do Carmo: As palestras, porque tem as palestras que eu considero fechadas a participação do público (+) mas tem também aquelas que são abertas (+) que o:: o palestrante te dá abertura de fazer questionamentos (+) recentemente nós tivemos oferecida pela DREA (+) o contato com o professor Wilson Liberato que é o autor (+) de um (+) de (+) de livros de ensino fundamental da editora Moderna de inglês (+) então foi ótimo lá (+) porque ele (+) ele falou do dia a dia dele em sala de aula e foi maravilhoso (+) então nessa palestra que ele veio realmente pra fazer uma propaganda do(+) do livro dele (+) mas ele (+) da forma como ele colocou ele deu

abertura muito maior pra gente tá interagir com a palestra dele (+) ele não se incomodava de ser (+) interrompido.

PP: Maria do Carmo, eh, qual o seu maior desafio em sala de aula, e como você acha que a APLITINS poderia te ajudar?

Maria do Carmo: Ah, em como professora (+) enquanto professora de inglês que amanhã a gente não sabe (+) eu procuro dar as quatro habilidades ao meu aluno e:: uma das mais (+) minhas mais (+) a (+) a minha maior dificuldade é leva-los a realmente falar (+) e quando eu trabalho listening com eles (+) eu estou sentindo que eles tem uma facilidade (+) estão tendo essa abertura (+) mas para falar realmente (+) eles ainda estão bloqueados (+) a esta (+) parte da língua. Então eu acho que (+) ênfase nesta parte.

PP: Pronúncia?

Maria do Carmo: Pronúncia

PP: Tá bom, rrsrs

APÊNDICE D

RELATO SOBRE A VIDA PROFISSIONAL DE MARIA DO CARMO

Você se acha um bom profissional do ensino de Línguas? Por quê?

Sim, pois estou sempre buscando atualizações, procurando seguir sugestões dos alunos para que as aulas se tornem mais atrativas, procuro sempre motivar os alunos a se comunicar em inglês uns com os outros. Sempre participo dos encontros da Aplitins e também troco ideias e experiências com os colegas. Procuro mostrar aos alunos que acredito neles, procuro respeitar o estilo de aprendizagem, personalidade de meus alunos. Para meu próprio aprendizado procuro sempre ler e falar em inglês com meus colegas, sou privilegiada, pois em minha escola tenho três professores de outras áreas que tem domínio da língua, assim posso praticar as diferentes formas de falar e escutar as diferentes pronúncias e sotaques.

Faça uma trajetória da sua carreira profissional. Relate os pontos positivos ou negativos de sua carreira. Rememore o vivido e fale sobre sua vida profissional. Presente passado e futuro.

Em 1992 concluí meu curso de letras – FACILA. Como a faculdade ainda estava em implantação os professores só tinham graduação e ministravam aulas como se fossemos alunos do ensino médio. Durante meu curso de Letras, procurei fazer um curso paralelo de inglês. Logo comecei a lecionar, pois muitos de meus colegas não queriam dar aulas de inglês preferiam o português usando o clichê “mal sei o português imagine o inglês.”

No início foi muito difícil ter só aulas em inglês, estas eram complementação de carga horária, ou seja, professor que faltava aula para fechar sua modulação completava com inglês, não importando sua formação. Não tinha apoio de meus colegas professores que perguntavam: “para que aprender inglês?” Incitavam os alunos a pedirem que fosse tirado o inglês e dar essas aulas para disciplinas que “realmente importavam”. No início eu trabalhava com muita música, uma forma de mostrar aos alunos porque aprender inglês. Quando falava em inglês tinha que ouvir a frase: “Tá mi xingando?”. Frase que ainda hoje ouço.

Depois de “quebrar o gelo” conseguia dar minhas aulas, porém falava pouco em inglês e tinha também a resistência dos alunos em falar em inglês. Hoje colho bons resultados, muitos de meus antigos alunos quando me encontram comentam que precisam do inglês em suas vidas profissionais e dizem que poderiam ter aproveitado mais de minhas aulas. Quando o Estado em parceria com o Conselho Britânico ofereceu um curso de inglês para os professores aprofundarem seus conhecimentos sobre a língua inglesa e praticarem a conversação foi ‘à glória’ um reconhecimento e uma valorização a muito esperados.

A partir deste curso fiquei mais confiante. Falo mais em inglês com meus alunos não só o conteúdo, mas também respondo suas perguntas em inglês buscando assim levá-los a praticar a língua inglesa.

Hoje me sinto valorizada e meus colegas respeitam minha disciplina, que agora só pode ser ministrada por quem tem formação na área. Meus alunos têm vários

incentivos a aprender o inglês, o mercado de trabalho mostra que tem preferências por quem fala uma língua estrangeira, cursos que eles gostariam de fazer pedem o inglês como apoio ao aprendizado com seus artigos em inglês.

O aprendizado de uma língua estrangeira nunca acaba, há sempre o que se aprender, então busco participar de cursos, palestras e tudo mais que vier a me ajudar a melhorar como professora. Em 2005 fiz pós-graduação em Língua Inglesa e pretendo fazer mestrado e quem sabe um doutorado na área. Sou feliz em minha profissão, sou professora de inglês.

APÊNDICE E

ANÁLISE DAS AULAS DE MARIA DO CARMO, REALIZADA POR ELA MESMA

1. Por que vc ensina do jeito que vc ensina (com base na transcrição de suas aulas)

Estou a 18 anos em sala e estes anos me ensinaram a observar os alunos, procuro estimular o diálogo no aprendizado da nova língua. Procuro ter um bom relacionamento com todos. Muito de minhas aulas é um mix de estratégias de professores que tive/conheci em vários momentos de minha vida, o que gostei incorporei para as minhas aulas.

2. Quais são os pontos positivos das suas aulas?

Estimular os alunos a falar, a interagir nos diálogos e nos exercícios.

3. Vc mudaria alguma coisa nestas aulas? Por quê?

Sim. Colocaria mais frases relacionadas à realidade dos alunos. Faria um debate usando o conteúdo trabalhado onde os alunos pudessem concordar ou não com o que seus colegas falassem, finalizando com um texto para fixação do conteúdo.

APÊNDICE F

RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE MARIA DO CARMO

**Colégio Jalapão – 1º ano do ensino médio – 28 alunos – 14/15 anos – Matutino
Profa. Maria do Carmo**

A escola

A escola é considerada uma das melhores escolas públicas da cidade. Apesar de muito velha e com muitos cômodos improvisados, a direção da escola investe muito em eventos culturais e no esporte. A sala dos professores é muito apertada, escura e quente. Há muitos cartazes, com vocabulário de inglês, nas paredes deslocadas por causa de uma recente reforma no teto das salas que estava quase caindo, fato que deixou os alunos sem aula por duas semanas. A quadra é muito próxima das salas de aula o que gera muito barulho. Mas os professores e alunos parecem ter se acostumado com isso. Dentro da sala dos professores há outra sala com 6 computadores que podem ser usados pelos professores. Há também uma biblioteca pequena com alguns livros do outro lado do corredor.

A aula

8:55

Maria do Carmo entra na sala comigo e me apresenta como uma pesquisadora. Diz que vou assistir à aula deles para fazer uma pesquisa sobre aulas de inglês.

Alunos estão muito agitados após a aula de educação física. Estão suados.

Maria do Carmo relembra sobre a atividade que deixou para casa (comparativos).

Maria do Carmo pede para pegarem a atividade e ler a comparação que fizeram entre My town e New York.

A1: My town isn't as modern as New York.

Maria do Carmo: very good!

Maria do Carmo instiga outros alunos a ler suas frases. Outra aluna diz:

A2: New York is ??? than Araguaína.

Alunos participam. Uma delas tenta montar uma comparação sem olhar no papel, se embraralha um pouco, mas tenta.

Maria do Carmo motiva a aluna a tentar de novo. Aluna consegue fazer a frase.

A3: New York is more dangerous than Araguaína.

Mostra-se feliz por ter conseguido.

Maria do Carmo: Very good!

A maioria mostra-se interessada. Boa participação dos alunos. Alunos falam suas frases, tentam responder e parecem entender a matéria.

Maria do Carmo começa a próxima atividade. Há uma figura com três personagens e os alunos têm que fazer comparações entre elas.

A4: Joe is shorter than Ed.

Maria do Carmo chama atenção para a regra CVC (consoante, vogal, consoante) dá o exemplo de thin tem que dobrar a letra.

Maria do Carmo instiga os alunos a ler suas frases.

Maria do Carmo começa a explicar o superlativo, diz que é fácil, que basta trocar o final:

Maria do Carmo: ao invés de ER vcs vão usar EST e ao invés de MORE vão usar THE MOST.

Alunos demonstram interesse e fazem perguntas relacionadas às terminações com Y, mas sem demonstrar muita preocupação com regra.

Maria do Carmo continua o próximo exercício. Aluna lê sua frase:

A6: Mike is less health than Sam.

Maria do Carmo pede a tradução e eles traduzem a frase com facilidade.

Maria do Carmo mostra afetividade e interação o tempo todo. A maioria participa da aula.

Maria do Carmo não precisa chamar voluntários, alunos brigam para participar.

Maria do Carmo chama alguns para escrever no quadro suas frases.

Aluna escreve no quadro:

A7: Football is as interesting as Golf.

Escreve football errado, colegas corrigem eufóricos.

Muitos vão ao quadro escrever suas frases.

Maria do Carmo pergunta se eles concordam com as frases, com as opiniões expressas nas frases.

Há várias opiniões diferentes no quadro, exemplo:

Football is less interesting than golf.

Football is more interesting than golf.

Table tennis is as easy as tennis.

Maria do Carmo pergunta se eles acham que tenis é tão fácil quanto ping pong, alguns dizem que não, então a aluna que fez a frase faz outra frase:

A8: Table tennis is easier than tennis.

Maria do Carmo lê as frases que estão no quadro e instiga os alunos a compararem as suas com as do quadro.

9:30

Alunos saem da sala para pegar o lanche. Aula fica parada.

Maria do Carmo sai da sala para resolver algo na secretaria. Alunos vão voltando aos poucos.

9:42

Aula acaba.

Maria do Carmo pede para fazerem a tarefa de casa. Eles parecem já saber do que se trata.

**Colégio Jalapão – 1º ano B do ensino médio – 28 alunos – 14/15 anos –
Matutino – 4ª aula
Profa. Maria do Carmo**

10:50

Aula após o recreio, alunos estão muito agitados.

Maria do Carmo entra na sala e se apresenta como pesquisadora. Em seguida pede para os alunos fazerem duplas. Ajuda-os a se organizarem, pede para pegarem a atividade já entregue na aula anterior. A atividade é um exercício sobre os comparativos.

Maria do Carmo começa então a revisão:

Maria do Carmo: São quanto os comparativos?

A: igualdade, inferioridade, superioridade!

Maria do Carmo começa a correção da tarefa. Alunos participam muito, apesar do barulho vindo de fora, alunos estão concentrados na aula.

Maria do Carmo coloca alguns adjetivos no quadro para os alunos fazerem o comparativo junto com ela.

Maria do Carmo corrige a pronúncia de “difficult”, alunos conversam, mas não deixam de participar.

11:12

Maria do Carmo pede para os alunos compararem Arag. Com New York, cada par terá que apresentar suas comparações.

Aluno se levanta para mostrar sua frase, ela é rápida na correção. Alunos começam a falar suas frases:

A1: New York is bigger than Araguaína.

A2: New Yoprk is more dangerous than Araguaína.

A3: New York is as old as Araguaína.

Maria do Carmo diz que gramaticalmente a frase está correta, mas a informação está errada. New York is older than Araguaína.

Aula é interrompida com um recado.

11:23

Maria do Carmo continua a atividade. Alunos continuam falando suas frases:

A4: New York is as crowded as Araguaína.

Desta vez Maria do Carmo não corrige.

A5: Araguaína is more friendly than New York.

A6: Araguaína is quieter than New York.

11:26

Alguns alunos se retiram para jogar no interclasse.

Maria do Carmo continua a aula.

A7: Araguaína is calmer than New York.

11:27

Maria do Carmo tenta fazer outra atividade, mas a aula termina às 11:30.

**Colégio Jalapão – 9º ano do ensino fundamental – 36 alunos – 13/15 anos –
Matutino – 5ª aula
Profa. Maria do Carmo**

11:35

Maria do Carmo está visivelmente abatida, com olheiras. Esta é a 5ª aula do dia. Inicia a aula perguntando:

Maria do Carmo: Qual foi a última tarefa de casa?

As: Tradução do texto!

Respondem em peso.

Maria do Carmo: Alguém gostaria de ler o texto?

A, inicia a leitura em voz baixa.

Maria do Carmo pede para os outros da fila seguirem a leitura em voz alta. Toda a sala lê o texto. Sala fica em silêncio ouvindo os colegas ler.

Maria do Carmo acompanha um por um.

Pergunto a alguns alunos que estão perto de mim se eles sabem o que estão lendo, eles me disseram exatamente o que tinha no texto demonstrando saber do que se tratava o texto.

11:53

Termina a leitura.

Maria do Carmo começa a atividade relacionada ao texto.

Maria do Carmo pede para um aluno ler o enunciado e o outro responder. Maria do Carmo procura ser sempre interativa não deixando os alunos sem participação.

Maria do Carmo é rápida, alunos participam e parecem não ficar enfadados.

12:02

Maria do Carmo informa que irão ver os advérbios e também o present perfect.

Maria do Carmo: Qual é a regra do present perfect?

As: Have+verbo no particípio

Maria do Carmo dá um exemplo com um aluno da sala.

Maria do Carmo: André has been studying at CPU for 3 years. Entenderam? Posso seguir?

Alunos se dispersam um pouco. As atividades são todas do livro.

Maria do Carmo não desiste de buscar a participação de todos, chamando sempre um e outro para responder.

Maria do Carmo dá vários exemplos usando "have you ever".

Maria do Carmo: já ouviram aquela música "have you ever seen the rain?" Você já viu a chuva?

Alunos não respondem parecem meio dispersos e cansados.

12:17

Aula interrompida para um recado.

12:19

Aula interrompida para entregar as carteirinhas, hora de ir embora.

12:20

Maria do Carmo continua firme para terminar a tarefa. Termina a tarefa e pede para os alunos fazerem a pág. 47 em casa. Entrega a carteirinha. Aula termina.

APÊNDICE G

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DOLORES NO DIA 07/03/2009

PP: Olá Dolores, qual a sua formação acadêmica?

Dolores: É:: fiz Letras (+) tenho Pós-graduação em (+) Planejamento Educacional e Especialização em Língua Inglesa.

PP: Letras, português e inglês?

Dolores: Letras, português e inglês.

PP: Há quanto tempo que você trabalha como professora de inglês?

Dolores: Desde 1990.

PP: E por que você escolheu ser professora de inglês?

Dolores: Desde que eu comecei a estudar inglês na 5ª série eu sempre gostei de inglês (+) aí quando veio (+) a faculdade pra cá meu pai falou que eu não ia estudar fora (+) aí que escolhi letras por causa do inglês (+) português nunca foi uma opção.

PP: E você acha que o seu curso de licenciatura te ajudou, a desenvolver a sua prática na sala de aula?

Dolores: Não. A faculdade não me preparou para a sala de aula (+) tive que aprender por mim mesma.

PP: E a faculdade te ajudou em que?

Dolores: Basicamente, que eu me lembre (+) a faculdade foi só pra pegar o diploma basicamente (+) porque meu curso principalmente (+) porque tava começando, ah naquela época a Facila, então foi mais (+) o diploma mesmo.

PP: Que ano que você entrou na faculdade?

Dolores: Eu entrei em 1985, foi o primeiro ano da Facila (?) Unitins e aí em UFT.

PP: Então o seu curso de licenciatura, deixou a desejar?

Dolores: Deixou (+) a gente tinha uns professores que eram muito bons (+) mas tinha outros (+) que a gente sabia mais do que eles.

PP: E:: você acha que a licenciatura (+) o que ela proporciona, aos alunos em termos teóricos e práticos, é suficiente?

Dolores: Eu acho que teria que ter mais prática do que teoria (+) porque a prática é o que realmente vai te ajudar na sala de aula.

PP: Teoria não?

Dolores: A teoria ajuda (+) só que a faculdade, pelo menos quando eu estudava (+) era mais teoria do que prática (+) por exemplo estágio de inglês (+) nós não tivemos, de língua inglesa (+) não porque a professora na época passou por uns problemas, aí a nossa prática foi na sala de aula dando aula pros colegas (+) a gente não foi na sala de aula realmente nas escolas (+) pra dar aula.

PP: Vocês não viram a realidade das escolas?

Dolores: Não, com relação à língua inglesa não.

PP: E teoria, vocês viram na faculdade?

Dolores: Vimos.

PP: É::, é::, quais foram os teóricos, você se lembra de algum teórico que você estudou na faculdade?

Dolores: Assim de cabeça agora não lembro não.

PP: Tem algum teórico que você, gosta, ou que te influenciou?

Dolores: (?) é::, como se diz, eu fui ver mais teoria, questão dos, dos teóricos essas coisas quando a gente fez o, curso, de, de língua inglesa (?) pelo Tocantins English Project que a gente viu (+) viu Vigotsky todos esses (+) foi nesse curso que eu cheguei a ver mesmo todos.

PP: O curso de especialização?

Dolores: O curso de especialização. Nem o, planejamento educacional que eu fiz, não (+) a gente não estudou muitos teóricos não (+) foi uma embromação o curso também (+) nem apresentar monografia a gente não apresentou na época (+) rsrs.

PP: E qual a sua formação na língua inglesa?

Dolores: Eu tenho a faculdade (+) fiz o Fisk (+) e, esse curso de (+) de:: de:: especialização que era todo falado em inglês.

PP: E:: como que você busca o seu desenvolvimento profissional?

Dolores: Eu tô sempre, lendo, pesquisando, pra (+) pesquiso muito na internet, busco livros pra ter sempre novas idéias pra passar pros alunos e pra eu (+) aprender mais também.

PP: Esse lendo que você se refere é lendo o que? Que tipo de leitura que você faz?

Dolores: Eu leio jornais, leio, notícias na internet, leio livros, né? (+) tanto de, mais livros assim, de (+) pesquisa, e livros gramático também (+) gramaticais.

PP: Então você, você lê teorias?

Dolores: Não, teorias eu não leio muito não (++) eu sou mais da prática.

PP: Ah você lê sobre práticas, estratégias?

Dolores: Isso (+) eu procuro mais a prática pra sala de aula.

PP: E, por falar em sala de aula, você poderia descrever o contexto em que você trabalha? É, a instituição, o número de alunos, material que você utiliza, a faixa de idade dos seus alunos?

Dolores: Eu trabalho no CEM Paulo Freire (+) lá nós temos em média, acho que 1.400 a 1.500 alunos, eu não tenho certeza pode ser mais ou pode ser menos (+) a faixa de idade dos meus alunos, de 13 a:: (+) tem a:: (+) eu tenho uma aluna que eu acho que ela tem mais de 50 anos, eh (+) o que mais que perguntou? Eu esqueci, rsrs

PP: É, material(...)

Dolores: Material (+) atualmente nós estamos trabalhando com um livro que a SEDUC escolheu, não gosto muito do livro, ele tem pouco (+) exercício, e os textos não são muito bons também então, eu trabalho com o livro um pouquinho e procuro passar muita coisa por fora (+) muita atividade

PP: Extra?

Dolores: Extra.

PP: Os alunos têm o livro?

Dolores: Têm, todos ganharam o livro (+) esse livro que eu estou te falando (+) mas ele não é muito bom (+) por exemplo, o Simple Past que os meninos precisam praticar BASTANTE, os verbos singulares, sabe quantos exercícios tem na forma afirmativa? Dois!

PP: Entendi (+) e os alunos gostam do livro?

Dolores: Não (+) a maioria não gosta do livro (+) eles falam que o livro é ruim, que é:: (+) os textos são desatualizados e assim por diante.

PP: E você acha que eles preferiam não ter livro?

Dolores: Alguns reclamam por ter o livro, ter que levar o livro, pra eles é até mesmo um peso de graça e não querem levar (+) outros falam que não entendem nada (+) outros falam que o livro é chato (+) e assim por diante.

PP: Então seu desenvolvimento profissional você busca, lendo, na internet?

Dolores: Lendo, fazendo pesquisa, tendo contato com outros professores de língua inglesa na internet (+) converso muito com (+) americanos na internet, também, pra praticar o inglês (+) aí tem um que me dá sempre idéias (+) me dá sugestões (+) tira minhas dúvidas.

PP: Que bom, e você participa de associações profissionais?

Dolores: Da APLITINS (+) a Associação de (+) Professores de Língua Inglesa do Tocantins.

PP: Como que você ficou sabendo da APLITINS?

Dolores: Por causa do:: na época a gente fazia o Tocantins English Project (+) aí foi a:: fundado a:: associação aí desde (+) que foi fundado eu sempre participo dos encontros (+) acho que eu faltei um ou dois no máximo.

PP: Então você é uma sócia fundadora?

Dolores: Não (+) sócia fundadora não, porque na época, rsrs, na época eu não me associei (+) mas eu sempre ia nas reuniões (+) que eu me associei deve ter uns seis anos (+) não (+) menos (+) nós começamos no Tocantins foi em 2004 ou foi 2003? É:: uns quatro anos que eu sou...

PP: Sócia

Dolores: Sócia no papel.

PP: Por que que você resolveu se associar no papel?

Dolores: Não (+) pra ganhar desconto, rsrsrs

PP: E:: o que que você espera da APLITINS?

Dolores: A APLITINS é::, pra ajudar a gente e::, como se diz (++) pra unir os professores né? em torno de uma causa que é o inglês na sala de aula, ajudar a gente, e:: trazer idéias (+) trazer pessoas com idéias novas (+) ajudar a gente na prática da sala de aula.

PP: E você acha que a APLITINS apóia o desenvolvimento da sua prática em sala de aula?

Dolores: Olha (++) algumas, reuniões, encontros sim (+) outros não (+) têm outros encontros que a gente vê que não é (+) coisa prática pra gente (+) mas tem muita

idéia boa também nos encontros, nas workshops, nas palestras (+) tem algumas coisas que dá pra aproveitar, outras (+) só mesmo (+) da prática da gente.

PP: Que tipo de encontro que você acha que não ajuda?

Dolores: Eu acho assim (++) aqueles encontros que, aquelas palestras, aquelas coisas que não vai de encontro a nossa realidade (+) porque a nossa realidade é o que? é o aluno que não sabe muito o inglês, ele sabe o básico, e tem muitas coisas que eles passam nesses encontros pra gente, (+) é como se os (+) se aluno dominasse, o inglês soubesse tudo (+) e a nossa realidade não é essa. (++) Igual você vê um, professor que foi pro CEM, ele queria falar inglês, na sala de aula o tempo todo, eu falei pra ele, não dá, porque a nossa realidade, é o que? a gente recebe aluno de tudo quanto é escola (+) tem aluno que vai saber, tem aluno que não sabe (+) porque nós temos 3 (++) tem uma sala ali que eu tenho 3 alunas que faz o Fisk (+) e os outros não fazem, enquanto elas se desenvolvem super bem com a:: (+) aí eu tenho que (+) fazer atividade, que agrada os que sabem e os que não sabem (+) aí é que tá o problema da gente (+) e as palestras podiam ajudar nisso.

PP: Eh, ir de encontro as necessi... ah, ah,

Dolores: A realidade da nossa necessidade (++) a nossa prática na sala de aula

PP: Qual é a realidade? Você poderia descrever?

Dolores: É essa realidade que eu estou colocando (+) que tem alunos que sabem (+) e tem alunos que não sabem nem o que (+) que é I AM (+) chega lá pra gente no (+) no primeiro ano do ensino (+) que no CEM é só ensino médio (+) chegam pra gente no ensino médio, odiando inglês, detestam inglês (+) não sabem nada (+) aí já tem outros que chegam, amando inglês (+) sabendo muito mais do que os outros (+) aí você tem que, balancear isso aí (+) trabalhar com os que sabem e os que não sabem (+) sem fazer distinção na sala de aula pra não ter problema.

PP: É entendo, então alguns encontros da APLITINS você acha que dá pra aproveitar, outros não?

Dolores: Algumas idéias, eu me apego muito a questão da idéia, como é que eu posso trabalhar aquilo ali com meus alunos (+) e sinceramente (+) foram poucas as coisas que eu peguei pra trabalhar na minha sala de aula.

PP: E você não pegou porque não (+) correspondia a sua realidade?

Dolores: Não correspondia a realidade (+) tem muita coisa que eu adapto (+) por exemplo (+) eu falei que eu vou pesquisar na internet (+) as vezes tem alguma coisa lá que eu não posso usar, dentro da minha realidade (+) mas eu adapto (+) pra minha realidade (+) eu modifico eu (+) passo pra minha realidade.

PP: Mesmo a APLITINS não atendendo (+) muito as suas necessidades (+) e você buscando em outras fontes você (+) continua participando dos encontros?

Dolores: Continuo porque é uma oportunidade de você praticar o inglês (++) é uma oportunidade pra você praticar o inglês (+++) É uma oportunidade pra você falar, ouvir, praticar o seu inglês porque se você não praticar você esquece.

PP: APLITINS te ajuda a...?

Dolores: Nessa parte ajuda muito (+) porque a maioria das palestras são em inglês e eu tenho oportunidade de conversar com outros professores (+) porque aqui toda a vida a gente fala é:: eu a Maria do Carmo e a Chris vamos que vamos, reunir (+) pra praticar, mas nunca dá certo (+) e isso já tem uns quatro anos, sabe? rrsrs.

PP: Então, e:: você, você tem um pouco de (++) você tem um pouco de dificuldade em relacionar os conteúdos dos eventos, com a sua prática em sala de aula?

Dolores: Não é bem dificuldade em relacionar (+) é porque os conteúdos eles não vão de encontro a minha realidade na sala de aula (+) porque eles a:: é:: na maioria dos conteúdos que dá lá (+) eles partem do princípio que o aluno já domina, tudo do inglês, e (+) a realidade não é essa (+) igual tava a:: teve a palestra com (+) aquele autor (+) aqui em Araguaína que a delegacia trouxe o Wilson Liberato (+) ele falava que nós temos que prestar bem atenção numa coisa (+) nós estamos ensinando na escola o inglês como língua estrangeira nós não estamos ensinando o inglês como a segunda língua (+) isso que a nossa a:: a nossa pretensão não é ensinar falar (+) a nossa pretensão é (+) ensinar o básico (+) é uma língua estrangeira que a gente tá ensinando (+) não é a segunda língua.

PP: Mas você não acha que, os alunos têm que aprender a falar, também?

Dolores: Eu acho que eles têm que aprender a falar (++) só que a realidade da escola pública não permite (+) porque (+) pra eu ensinar a falar (+) eu tenho que ouvir cada um individualmente (++) como que eu vou fazer isso em 45 minutos de aula (+) com média de 35, 40 alunos numa sala? (+++) Até você entrar numa sala, você sair de uma sala (+) partir pra outra (+) os alunos sentarem, você começar (+) já passou uns 10 minutos (+) é difícil (+) a situação é difícil é essa (+) você pode fazer uma leitura, igual eu fiz assim (+) olha eu fui chamando de um por um (+) só que, por exemplo, desde o início do ano (+) segunda semana de aula até hoje (+) quase dois meses, eu não consegui fazer todo mundo ler, ainda (+) porque você tem que fazer outras coisas (+) não ficar só na leitura também.

PP: Seu tempo é escasso?

Dolores: O tempo é escasso (+) tenho duas aulas por semana (+) aí (+) fora uma reunião que tem (+) fora uma outra coisa pra não ter aula (+) e assim por diante vai.

PP: Então você quase não pratica, comunicação (+) fala (+) nas suas aulas?

Dolores: Assim (+) eu (+) eu procuro (+) fazer um (+) misturar inglês, português na hora que eu tô explicando (+) eu procuro dar assim (+) fazer eles repetirem mas (+) assim questão de leitura (+) igual, falei (+) eu tô (+) passei um trecho pra eles lerem pra mim (+) e eu não consegui ter (+) fazer com que todos os alunos leiam por causa do tempo (+) porque enquanto tá um aqui lendo pra mim, eu tenho que cuidar de 30

que tá lá (+) aí você tem que fazer uma atividade pros que tão lá (+) depois que terminou a atividade (+) aí você vai chamando de um por um.

PP: Mas você gosta de falar, inglês, de se comunicar pela internet?

Dolores: Ah, hum (+) fa (+) falo muito que é pra praticar.

PP: E vai na APLITINS pra fazer?

Dolores: E vou na APLITINS pra fazer isso.

PP: E você acha que seus alunos têm vontade de falar também?

Dolores: Alguns...

PP: assim, Igual a você?

Dolores: Alguns têm (+) aí tem (+) assim, eu (+) eu procuro tá ensinando, mas é igual eu falei (+) a situação é complicada na hora da (+) do speaking, na hora da fala.

PP: Quantos por cento você acha que tem vontade, de falar, de se comunicar?

Dolores: Olha (+) eu acho que, 20 por cento (+) porque tem aluno que detesta inglês (+) tem aluno que detesta estudar (+) tem um menino mesmo no segundo ano meu Deus do céu, professora pra que que eu tô na escola? só tô vindo porque meu pai me obriga (+) é uma lerdeza, rsrs (+) é mas ele é assim em todas as matérias (+) em todas as aulas (+) aí têm os alunos que você já vê que eles gostam (+) que eles fazem (+) que eles sabem (+) aí tem outros alunos (+) que, não sabem.

PP: Dolores, você poderia especificar um aspecto da sua prática, que você gostaria que a APLITINS ajudasse a desenvolver?

Dolores: Eu gostaria que tivesse uma (+) solução mágica (+) rsrs (+) pra poder praticar a fala com os alunos (+) eu gostaria realmente que eles falassem e aprendessem a falar (+) não só a escrita (+) aprendessem a falar (+) só que a nossa situação, é difícil (+) a gente teria que ter o quê? (++) Umás quatro aulas por semana (+) pra você poder praticar a fala (+) porque não adianta eu ficar falando inglês o tempo todinho lá na frente, se eles não vão entender nada. Né? Então você tem as (+) fala um pouquinho em português fala algumas coisas em inglês e vai (+) misturando, então eu acho que o ideal seria isso (+) o aluno saí falando (+) não tudo né? (++) Porque a gente não vai ensinar tudo mas (+) eles teriam o básico (+) mas a nossa situação (+) a nossa realidade (+) é complicado.

PP: Então, é:: o que, a APLITINS poderia fazer pra te ajudar, a desenvolver sua prática seria uma solução mágica pra, ajudar o caso, das escolas, das salas de aula super-lotadas?

Dolores: Acho que seria:: (+) ajudar assim (+) dá idéias, pra gente poder praticar isso aí, como funcionaria essa (?). Com grupos grandes e tudo porque a gente sabe (+)

por exemplo o Fisk, que você trabalhou (+) é no máximo 15 alunos por sala (+) 1 hora e meia, por aula (+) e a gente não (+) aí vem aquela história de subir aula (+) vem a história que aluno foi embora (+) vem aluno (?) a realidade é totalmente diferente.

PP: E se a APLITINS apresentasse no evento, alguma, idéia pra grupos grandes você faria no seu, nos seus grupos?

Dolores: Eu faria (+) e:: tentaria pra ver se funcionaria (+) porque aí seria o:: o ideal (+) uma atividade pra eles praticarem a leitura, praticarem conversação (+) tudo diretinho.

PP: Dolores, de qual formato de apresentação, que você se beneficiaria mais nos seminários da APLITINS, que você acha, palestra, workshops, qual o formato?

Dolores: Eu gosto da::s palestras.

PP: Por quê?

Dolores: Porque eu acho que é mais amplo (+) eu tenho (+) é:: se você tem (+) você pega mais é:: workshops elas são muito (+) restritas, é uma opinião né? Porque na palestra (+) dependendo de quem tá dando a palestra, você pega muito mais coisas do que a workshop.

PP: Você prefere as palestras?

Dolores: Eu prefiro as palestras.

PP: Eh, com a sua participação? Palestras abertas, ou, com a participação do público ou, só do palestrante?

Dolores: Os dois (++) tem, tem palestra que só com o palestrante é excelente (+) tem palestra que você participa também fica muito boa (++) aí tem umas palestras também que:: são mortas (+) que não adiciona nada (+) palestrante não é (+) brincalhão:: não é:: não cativa a platéia.

PP: É:: Dolores, então eu poderia dizer, que os eventos da APLITINS não contribuem muito para sua prática na sala de aula, porque não condizem com a realidade que você trabalha?

Dolores: É seria isso (+) não (+) porque (+) tem muita coisa que não é aplicável na minha realidade (+) algumas coisas eu posso adaptar, outras, não (+) não tem como.

PP: Qual a porcentagem de coisas que você acha que pode adaptar, de 1 a 100 por cento?

Dolores: 40 por cento.

PP: 40 por cento do que você vê lá, você pode aproveitar?

Dolores: Dá pra aproveitar (+) mudando uma coisinha aqui outra ali (+) dá pra aproveitar.

PP: Eu poderia dizer então que você frequenta os seminários da APLITINS, é um membro assíduo, que você é, nós sabemos, é:: em busca de (+) competência lingüístico-comunicativa pra manter a sua competência?

Dolores: Basicamente seria isso (+) pra praticar (+) pra manter a competência lingüística.

PP: E por que, que você quer manter a sua competência lingüístico-comunicativa?

Dolores: Pra:: (+) tá sempre:: (+) atualizada (+) pra tá sempre é:: por dentro do (+) do que é novo (+) e pra tá (+) pra não esquecer o inglês, senão (+) porque aqui em Araguaína (+) é meio assim complicado (+) principalmente questão de horário (+) essas coisas (+) você encontrar pessoas pra praticar (++) e nos encontros você tem oportunidade de praticar.

PP: E, qual o seu maior desafio em sala de aula?

Dolores: Fazer com que o aluno realmente se interesse e aprenda a língua inglesa.

PP: Como você acha que a APLITINS, poderia ajudar nisso?

Dolores: Colocando idéias práticas (+) pra sua realidade.

PP: Dolores, só pra terminar, você não se lembra então de nenhum teórico da sua especialização, nem da APLITINS, que você tenha visto, por lá?

Dolores: Na (+) na especialização a gente estudou (+) Vigotsky, ai, l'm terrible, é:: (+) sou terrível com nomes (+) rrsr (+) Vigotsky (?), (+) Penny Hur, nós tínhamos o livro do Penny Ur (+)

PP: Almeida Filho? Livro?

Dolores: Não, a:: Jeremy Harper (+) ah, não, (+) tem um americano

PP: Eu acho que é Jeremy Harper!

Dolores: É? Harper? Tem um americano que a gente viu também (++) naquela questão lá (+) da (+) nos tipos de (++) de ensinar que era, gente! Esse negócio de teoria comigo, não é.

APÊNDICE H

RELATO SOBRE A VIDA PROFISSIONAL DE DOLORES

Responda as perguntas abaixo, escrevendo o máximo que puder sobre vc e sua carreira:

1) Você se considera um bom professor de língua inglesa? Por quê?

Sim, eu me considero uma boa professora de língua inglesa porque procuro está sempre me renovando, procurando dar o melhor de mim mesma, pois acho que os alunos merecem, apesar de ultimamente eles não estarem mostrando muito interesse em aprender realmente.

2) Escreva um texto contando sua história como professor de língua Inglesa, rememore o vivido, como começou sua carreira, quais foram os pontos altos e baixos de sua carreira profissional? Como você se vê hoje como professor?

Eu comecei a dar aulas assim que terminei a faculdade. Trabalhei por 8 anos numa escola particular sempre como professora de língua inglesa. Em 1992 trabalhei na APAE como monitora, era contratada do estado, foi uma experiência pessoal muito gratificante, mas profissionalmente não houve muito crescimento. Em 1993 fiz um concurso para o estado fui aprovada e comecei a trabalhar. Quando fui tomar posse tive que pegar aulas de redação e língua portuguesa, e somente 6 aulas de língua inglesa, tudo isso para poder pegar aulas somente em uma escola, caso contrário teria de pegar as 40 horas em umas 4 escolas para poder trabalhar somente aulas de língua inglesa, fiquei nessa escola um ano, era muito distante de minha casa. Em 1994 criaram o CEM, consegui uma vaga e lá estou até hoje. No início precisei dar aulas de redação oficial, mas uns dois anos depois ministrava somente aulas de língua inglesa, hoje trabalho somente para o estado e somente ensino médio. A parte mais difícil que enfrentei foi quando precisei trabalhar em 3 escolas ao mesmo tempo, trabalhava de segunda a sábado, e ainda fazia uma especialização, foi uma época muito cansativa. Hoje não sei se teria essa disposição novamente.

Este ano estou completando 20 anos de carreira, somente na sala de aula, muitas coisas sofreram mudanças, especialmente por parte dos alunos, a forma como eles estão enfrentando (encarando) a educação não é a mesma, eles acham que não precisam mais estudar, que a professora tem a obrigação de aprová – los. Essa está sendo a pior parte da minha profissão atualmente, não só para mim, mas para todos os demais educadores.

APÊNDICE I

ANÁLISE DAS AULAS DE DOLORES, REALIZADA POR ELA MESMA

Gostaria que você me respondesse às seguintes perguntas sobre as suas aulas. Faça uma análise de sua aula e responda:

1. Por que você ensina deste modo?

Eu ensino desse modo porque penso que os alunos têm que raciocinar fazer a parte deles, as atividades eles mesmos, tentarem fixar o vocabulário aprendido e saber como e quando utilizá-lo.

2. Quais os pontos positivos de sua aula?

O envolvimento dos alunos na 1ª aula observada. As outras duas aulas não funcionaram como deveriam.

3. Você mudaria alguma coisa em sua aula? Por quê?

Nas duas últimas aulas observadas tentaria ter um plano reserva.

APÊNDICE J

RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE DOLORES

Centro de Ensino Médio Lago Azul – 2º ano C do ensino médio – 28 alunos – 15/16 anos – 16/10/2009

Profa. Dolores

A escola

O Centro de Ensino médio Lago Azul é a maior escola da cidade, com mais de 2.000 (dois mil) alunos matriculados. A escola possui ensino Fundamental e ensino médio. A sala dos professores é grande com 96 armários com cadeado para os professores guardarem seus pertences. Sala clara, 3 janelas grandes que dão vista para o pátio onde os alunos ficam durante o recreio, bebedouro, café, mural de aniversário, uma mesa grande ao centro onde os professores sentam nos intervalos, aulas vagas, e recreio. A sala dos professores e outras salas da administração parecem lugares improvisados. Em um outro cômodo dentro da sala, separado por uma parede e uma porta ficam 3 computadores conectados à internet que podem ser usados pelos professores. Há na escola um laboratório com 25 computadores e uma sala de vídeo.

A aula

7:45

Dolores: Good morning!

Entrando na sala de aula, alguns alunos respondem outros não.

Dolores muito paciente pede para os alunos se sentarem pegarem uma folha e formarem duplas. Aos poucos eles vão se acalmando e se preparando para o que a professora programou. Alunos conversam alto, fazem gracinhas.

Dolores escreve algumas letras no quadro e explica que aquilo será um jogo. Os alunos deverão formar o máximo de palavras com as letras, usando sentidos diferentes. Ficam animados com o jogo, se acalmam, prestam atenção às regras. Palavras com menos de 3 (três) letras não são válidas, letras repetidas também não.

Alguns reclamam das regras:

A1: ah, assim tá difícil, não vou fazer mais.

Mas logo se conforma e começa a tentar.

Dolores dá um exemplo com outras letras no quadro. Depois convida uma aluna para ajudar os outros colegas. A aluna é mais adiantada e é considerada a monitora da sala, pois estuda inglês no cursinho. Ela anda pela sala tirando as dúvidas, auxiliando a professora.

Dolores conversa com a monitora em inglês. As duas auxiliam no jogo.

Alunos se envolvem na atividade. Dolores sai da sala para outra turma que está sem professor e ela é chamada a “subir a aula”, deixa a monitora com o grupo e vai pra o outro grupo aplicar uma atividade. Fica nos dois grupos a partir deste momento.

Dolores me explica que o objetivo desta aula é ajudar os alunos a aumentar e relembrar o vocabulário. Também diz que a aula é ara relaxar. A próxima aula será avaliação. O grupo está calmo envolvido em encontrar as palavras, alguns me pedem ajuda. Uma aluna fala para a monitora:

A1: Se fosse tu cobrava fica aí dando aula de graça.

Monitora concorre ao prêmio jovem embaixador, prêmio concedido pela embaixada Americana que paga uma viagem de 1 mês para os EUA para os melhores alunos das escolas públicas do Brasil.

8:32

Alunos começam a se dispersar e cansar do jogo. Começam a conversar.

8:40

Dolores diz que na próxima aula irá marcar um seminário, irá montar os grupos. Não diz sobre o que é o seminário, mas em conversa informal comigo antes da aula me contou que seria uma pesquisa sobre os países que falam inglês no mundo.

A1: vai ser tudo em inglês professora?

Dolores não houve a pergunta, não responde nada.

8:45

Aula termina. Dolores recolhe as folhas com as palavras e sai da sala. Dolores diz que trará um prêmio para o par que conseguiu mais palavras na próxima aula.

Centro de Ensino Médio Lago Azul – 3º ano do ensino médio – 27 alunos – 16/17 anos – Matutino – 3ª aula
Profa. Dolores

8:45

Dolores entra na sala.

Dolores: Good Morning! Esta é a PP e ela vai assistir aula hoje.

Alunos não focam a atenção em mim, parecem acostumados com as visitas por causa dos estagiários da UFT.

Dolores diz que vai iniciar a correção dos exercícios da aula passada. A matéria é First Conditional. Dá o visto em alguns cadernos que ela ainda não havia olhado na aula anterior (os vistos valem pontos para o final do semestre). Sala está calma, porém o barulho lá fora é muito grande.

Dolores escreve no quadro “folha 1”. Inicia a correção explicando sobre IF+futuro. Alunos estão em silêncio ouvindo. Dolores pergunta sobre a regra e percebe logo em seguida que muitos estão sem a folha 1. Uma aluna faz uma pergunta e parece estar interessada.

A: Professora quando a gente usa o auxiliar o verbo não muda sua forma nunca?

Dolores: não.

Explica rapidamente e com muita firmeza.

Um dos alunos procura sua folha, logo descobre que emprestou para a professora que esqueceu a dela. Dolores continua corrigindo o exercício.

9:00

Dolores escreve todas as respostas no quadro.

9:10

Alunos saem para o lanche, terão 10 minutos para lanche e voltar para a sala. Antes a aula é interrompida para entregar as senhas do lanche. Dolores espera na porta a volta deles.

9:14

Alunos começam a voltar para a sala. Dolores continua a correção no quadro, faz perguntas, mas poucos respondem.

9:29

Dolores se chateia porque alguns alunos não voltaram do lanche, apenas 13 estão na sala, metade da turma.

9:30

Aula termina. Dolores relembra que na próxima aula haverá atividade avaliativa.

**Centro de Ensino Médio Lago Azul – 3º ano do ensino médio – 28 alunos –
19/11/2009
Profa. Dolores**

8:45

Dolores planejou uma aula usando o livro didático do ensino médio, mas ao entrar na sala constatou que ninguém tinha levado o livro por causa de um aviso colocado no mural que neste dia seria realizada a Prova Brasil. Os alunos pensaram que iriam fazer a prova, fato que não ocorreu.

Dolores faz a chamada e não sabe o que fazer pois havia planejado a aula com o livro. Pensamos em fazer um jogo, mas ela constatou que havia muito pouco tempo sobrando, logo seria o lanche e eles teriam que sair.

Alunos começam a trazer o caderno para o visto. Dolores comenta comigo que a aula seria traduzir um texto do livro usando o dicionário.

Não houve aula neste dia.

APÊNDICE K**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA ROSA NO
DIA 07/03/2009**

PP: Oi Rosa!

Rosa: Oi!

PP: Rosa, qual a sua formação acadêmica?

Rosa: Letras, curso de letras (+) Unitins né? (+) Português e inglês.

PP: Há quanto tempo que você trabalha como professora de inglês?

Rosa: Há::: 8 anos.

PP: E por que que você escolheu ser professora de inglês?

Rosa: Primeiro (++) foi (++) foi meio falta de opção, mas depois comecei a gostar muito (+) e aí (+) não parei mais.

PP: Quando você se formou em dupla licenciatura, você pensava em:: trabalhar com o Português?

Rosa: Não (+) Inglês. Eu comecei a gostar::r e aí:: foi:: não deixei mais rrsrs

PP: Entendi. É:: você acha que um curso de licenciatura, ajuda a desenvolver a sua prática em sala de aula?

Rosa: (...) um pouco (+) quando a gente entra pra sala é que a gente percebe que muita teoria né? (+) a gente vai desenvolvendo mais com a prática (++) a gente vê muito:: básico (+) né? Assim (++) estudante mesmo, muito básico, depois é que a gente vai (+) aperfeiçoando e pegando prática (+) pelo menos comigo foi assim.

PP: Então lá na:: na sua licenciatura é:: não te ajudou muito com a prática na sala?

Rosa: Não, ajudar, ajudou, mas assim, a prática mesmo a gente pega depois né? Mas assim, a teoria (+) é:: ajuda, mas (+) eu percebi assim, que com eles na prática, ali com eles é que a gente pega mesmo (+) aperfeiçoa mesmo.

PP: Como que o seu curso de licenciatura te ajudou?

Rosa: Como que ele me ajudou? (...) Ele me ajudou porque:: assim, quando eu entrei eu não pensava em seguir (+) então, como eu comecei a gostar (+) então eu (+) segui por esse caminho, até porque eu, eu pensei até em desisti::r, fazer outra coisa, mas aí comecei a gostar, gostar e aí (+++)

PP: gostar de dar aula?

Rosa: de dar aula.

PP: é:: Rosa, o que a licenciatura proporciona aos alunos lá na universidade em termos teóricos e práticos, é suficiente?

Rosa: pra mim não foi (++) não sei se só pra mim, mas pra mim não foi, eu tive que:: ir atrás de ma::is, estudar ma::is, porque lá o tempo é curto né? Acho que em qualquer lugar, não é só na universidade (+) aí eu tive que ir atrás de mais pra poder (+) conseguir fazer o que eu faço.

PP: você estudou teorias na universidade?

Rosa: estudei (+) muito.

PP: você se lembra de algum (+) autor, algum autor da área que você trabalha, que você tenha estudado?

Rosa: ((baixa o tom de voz)) não (+) de cabeça, não (+++) não lembro.

PP: é,Rosa (+) é:: como você busca o seu desenvolvimento profissional?

Rosa: como que eu busco meu desenvolvimento? ((baixa o tom de voz)) (...) deixa eu ver (++) eu tento, eu tento estudar, ver métodos diferentes, criar coisas diferentes, pra que eles consigam aprender aquilo ali (+) então assim (+) nos livros a gente não acha muita coisa, então a gente pega um pouquinho ali no livro, um pouquinho (++) na, no dia a dia deles, e a gente transforma em alguma coisa (+) pra que eles desenvolvam e a gente também né?(+) porque só livro, prática é difícil (+++)

PP: então, é um pouco nos livros

Rosa: isso!

PP: um pouco você pega da própria prática?

Rosa: É o:: cotidiano deles, o que dá pra inserir, o que dá pra:: utilizar pra que eles aprendam aquele determinado conteúdo (++) pra ver se sai alguma coisa.

PP: O seu desenvolvimento profissional vem de livros?

Rosa: (+) É. basicamente.

PP: a sua escola, ela oferece algum tipo de formação pra vocês?

Rosa: oferece (+) é:: assim, além da APLITINS que eu participo, as formações que, que o estado oferece a gente faz né? E o que aparece também de formação a gente participa.

PP: e qual é a sua formação na Língua Inglesa? Só universidade ou tem alguma outra coisa?

Rosa: Só universidade (+) eu fiz, eu fiz uns três anos o Fisk também.

PP: É, você poderia descrever o contexto em que você trabalha? É, número de alunos, material (+) faixa de idade.

Rosa: faixa de idade é de 10 (+) a 16. Pessoal da EJA, pessoal mais idoso (+) também. E:: material praticamente nenhum, só material (+), meu material, material do professor. Até porque (+) o estado não oferece né? Material, então a gente tem que correr atrás, e a própria escola, não:: assim, eles se preocupam porque a gente vai e briga, vai atrás mas eles não se preocupam (+) e::m (+) em ter o material de inglês, até porque eles não acham tão importante (++)

PP: a própria direção da escola?

Rosa: eu acho que não é nem só lá, é a maioria (+), é assim, não é que não seja importante, mas eles acham assim que (+) em primeiro lugar (+) é português e matemática e o inglês é se der né? (++) então, a gente que tem que ir atrás (++)

PP: os livros são seus?

Rosa: os livros são meus, todos.

PP: você que compra?

Rosa: compro, ganho (+) mas a maioria (+) aliás são todos (+), não tem livro lá (+)

PP: onde você ganha livros?

Rosa: (+) geralmente nas livrarias, distribuidoras quando a gente pede (+) cursos quando a gente faz e ganha alguma coisa.

PP: quantos alunos você tem aproximadamente?

Rosa: na escola são 280 alunos (+) em todas as turmas eu dou aula (+) todas (+).

PP: e você participa de:: alguma (+) de associações profissionais?

Rosa: Não. Só APLITINS é? É né? rrsrs

PP: é.

Rosa: É:: APLITINS entra.

PP: Como você ficou sabendo da APLITINS?

Rosa: Foi:: pela diretoria regional. Eles mandaram (+) quando eu entrei, que começou eles mandaram e eu comecei a participar e não:: parei mais.

PP: Como você ficou sabendo da APLITINS?

Rosa: Foi pela:: foi um ofício da diretoria regional (+) eles mandaram pra escola (+) e aí eu vim participar e aí (+) me tornei sócia e fiquei.

PP: Por que que você se tornou sócia?

Rosa: Porque:: a princípio, assim (+) eu achei muito interessante, tinha palestras boas, é:: muita coisa criativa e aí eu comecei a perceber que era o caminho e me tornei sócia.

PP: Há quanto tempo que você é membro da associação?

Rosa: Já faz uns (++) eu penso que uns três anos ou quatro.

PP: O quê que você espera da APLITINS?

Rosa: Eu sempre que eu venho participar, que eu vou aos encontros eu espero coisas novas (+) pra inovar, pra, pra levar pro aluno pra ver se eles conseguem aprender pelo menos um pouquinho, alguma coisa. Então assim, coisas diferentes (+) que consiga motivar (++) metodologias novas, diferente pra que eles consigam (+) alguma coisa.

PP: Você acha que a APLITINS apóia o desenvolvimento da sua prática em sala de aula?

Rosa: Acho, acho que sim (+) muito, porque:: é aonde os workshops a gente aprende muita coisa que:: que é pra dentro da sala, é coisa que a gente utiliza (+) dentro de sala

PP: mesmo com muitos alunos?

Rosa: na minha escola não são muitos por sala (+) é uma média de 25 por sala (+) então dá pra trabalhar muito bem com eles (++)

PP: quantos habitantes tem a sua cidade? Eu já perguntei isso?

Rosa: Não. São 3500.

PP: 3500 habitantes?

Rosa: 3500.

PP: e seus alunos são todos da cidade ou tem alunos da zona rural?

Rosa: temos a maioria zona rural

PP: a maioria?

Rosa: a maioria, (+) são:: são meninos bem carentes (+) be::m fora do mundo mesmo (++) principalmente pra a língua inglesa, aí que são fora mesmo.

PP: e eles gostam de estudar inglês? Mostram motivação?

Rosa: gostam muito, muito (+) até:: assim, acham pouco duas aulas (+) a gente tem duas aulas por semana né? Então tem turmas que eu só dou inglês, só vou lá essas duas vezes, eles acham muito pouco (+) eles gostam!

PP: Rosa, a APLITINS atende as suas expectativas?

Rosa: Atende (++) sempre que eu vou (+) eu saio (+) bem satisfeita.

PP: De que outras formas você acha que a APLITINS poderia atender melhor as suas necessidades profissionais?

Rosa: Eu acho assim, que poderia ter mais encontros (+) porque são poucos (++) poderia ter mais, pra gente ter mais (+) é:: mais workshops, mais, mais diversidade de coisas, de metodologias pra que a gente aplicasse (+) são muito poucos, eu acho (++)

PP: e se houvesse mais encontros a sua escola te liberaria?

Rosa: com certeza (+) com certeza

PP: a sua escola sempre te libera?

Rosa: sempre (+) sempre me libera

PP: patrocina a sua ida?

Rosa: sempre.

PP: muito bom isso né? É, Rosa é:: (+) então é:: eu posso concluir que você acha que o evento da APLITINS contribui pra transformar sua prática na sala de aula?

Rosa: Contribui muito (+) acho que (+) é:: (+) quem às vezes é:: assim, eu vejo que muita gente vai lá não pra isso, mas eu vou lá pra (+) buscar coisas novas, diversificar e:: eu sempre saio satisfeita.

PP: Você poderia me dar um exemplo de uma coisa que você (+) buscou na APLITINS e pôde levar pra sua escola pra sua prática profissional, pra sua vida profissional?

Rosa: em que sentido, de metodologia?

PP: qualquer sentido, pode ser de metodologia, de outros (+) o que você achar que ela contribuiu.

Rosa: olha, eu:: assim (+) vou falar em metodologia porque eu gosto muito de coisa prática (+) é assim (+) eu gosto muito de trabalhar com música, com coisa que eles (+) que:: (+) coisas do momento, que eu sei que eles vão prestar atenção porque:: é o que tá acontecendo, então, teve vários workshops sobre música (+) que:: (++) contribuiu muito (+) pra mim, pra mim trabalhar (+) em sala, porque é assim, coisas que (+) coisas que eles gostam (++) coisas diferentes né?

PP: esse de música então?

Rosa: isso, os workshops de música.

PP: tem alguma outra coisa que você lembra que você viu na APLITINS que:: (+) ajudou?

Rosa: te::m (+) teve outra metodologia também que eu achei muito interessante que foi sobre (+) que foi com revistas (+) revistas de todo tipo que tivesse é:: outdoors, ou qualquer coisa (+) co::m, com a língua inglesa né? Que dava pra trabalhar (+) que a gente fez, eu apliquei, deu muito certo.

PP: Você tem alguma dificuldade de relacionar (+) é:: leituras ou conteúdos dos eventos da APLITINS com a sua prática, na sala de aula?

Rosa: Não, não sinto dificuldade.

PP: Você poderia especificar um aspecto da sua prática, que você gostaria que a APLITINS ajudasse a desenvolver?

Rosa: (+) que a APLITINS ajudasse? (...) ((baixa tom de voz)) não, não tô lembrada agora (++)

PP: não tem nada que você pense assim, ah:: a APLITINS poderia me ajudar nisso (++) eu preciso disso, será que eles podem me ajudar?

Rosa: Não.

PP: não? E qual formato de apresentação que você se beneficiaria mais nos seminários: palestras, workshops, qual o formato?

Rosa: Eu acho os workshops (+) os workshops são muito bons, assim, porque é o que a gente precisa da prática (+++) o que a gente precisa da prática né? (++) Então (+) assim, as palestras são boas, maravilhosas, mas (+) o que ajuda a gente pelo menos que me ajuda é isso (+) é os workshops.

PP: Qual o seu maior desafio na sala de aula?

Rosa: Meu maior desafio é prender a atenção pra que eles aprendam alguma coisa, nem que seja um pouquinho (+) esse é o meu maior desafio.

PP: como que a APLITINS pode te ajudar nesse desafio?

Rosa: É nesse sentido, de trazer inovações (+) porque se tem inovações (+) eles, eles vão vou prender a atenção deles e vou conseguir alguma coisa, conseguir meu objetivo que é ensinar, ensinar a língua inglesa.

PP: então pra resumir, o que você busca na APLITINS é?

Rosa: São novas metodologias, inovações (+) coisas práticas.

PP: Rosa, é:: você saberia descrever pra mim (+) é:: o que é desenvolvimento profissional pra você?

Rosa: O que é desenvolvimento profissional aí, pra mim? (+) É tenta::r (++) tentar passar (+) tentar passar o que eu sei pra eles (+) esse desenvolvimento, e, e buscar coisas novas pra mim também, aprender mais pra passar mais.

PP: Como você se atualiza profissionalmente?

Rosa: É:: (+) comprando materiais novos, indo a:: as palestras, aos cursos e:: lendo o que, que há de novo.

PP: quais palestras?

Rosa: todas que aparecem, a APLITINS eu vou, a:: (+) as formações que o estado dá:: as formações paralelas que aparecem, (+) nós tivemos uma última agora (+) do:: professor Wilson né? Wilson Liberato também, foi muito boa (+) então as que, as que vão surgindo eu vou!

PP: é:: o que o professor Wilson falou, o que você achou que ma::is serviu pra você?

Rosa: Ele tocou num ponto que eu (+) além de gostar muito eu vejo que os alunos conseguem assimilar muito que é a música (+) então a palestra dele foi, foi muito:: (+) foi baseado em música, né? então (+++) me ajudou muito por isso, porque eu trabalho muito com isso.

PP: qual era o objetivo da palestra do professor Wilson?

Rosa: Além de:: de mostrar o material, né? Porque ele tava mostrando um material (+) um material dele (+) né? Ele:: mostrou como que a gente pode, é inserir a música em cada conteúdo.

PP: Rosa você mora numa cidade do interior com 3500 habitantes (+) certo? É:: é quais são é:: você acha que a sua realidade é diferente da realidade de Araguaína, de Palmas?

Rosa: Muito diferente porque, os alunos, é:: eles (+) são a maioria de zona rural, então eles não percebem (+) o quanto é importante a língua inglesa pra eles (+) porque, eles não utilizam muito (+) eles não tem um outdoor, não tem uma loja, não tem um shopping, não tem nada que, que eles possam perceber que eles vão precisar daquilo ali, não pensa em sair daquele mundinho ali, então (+) eles (+) e mais (+) quase todo mundo né? Lá (+) não percebem isso.

PP: e quando você:: vai nos eventos da APLITINS você conversa com outros colegas que estão na mesma situação que você, que são do interior?

Rosa: Converso, e é a mesma coisa (+) pelo menos assim, aqueles, aqueles professores que (+) percebem isso (+) eles (+) pensam da mesma forma, né? Porque eles (+) tão vendo que é:: basicamente interior, é a mesma coisa.

PP: Rosa, se você pudesse, é:: escolher o próximo evento da APLITINS você gostaria que tivesse o quê?

Rosa: Gostaria (++) que:: a gente pudesse (++) até levar algum aluno (++) nosso (+) pra que eles vissem outro mundo, que isso é outro mundo pra eles (++) pra que depois eles pudessem, a gente não pode levar todo mundo, não tem como, então que pudesse levar vamos supor um aluno de cada turma (+) pra eles, eles, eles chegando, eles vão repassar e, e (+) eu tenho certeza que vai mudar alguma coisa na cabeça deles e de mais alguns.

PP: e eles assistiriam o evento?

Rosa: isso!

PP: você tem acesso a internet na sua cidade?

Rosa: tenho (+) tenho

PP: você busca alguma coisa na internet?

Rosa: tudo rrsrs Busco tudo, muita coisa.

APÊNDICE L

RELATO SOBRE A VIDA PROFISSIONAL DE ROSA

Você se considera um bom professor de língua inglesa? Por quê?

Sim, isso dentro da medida do possível porque nós sabemos como é difícil sermos bons professores, sendo que temos muito pouco incentivo tanto por parte dos que não entendem essa língua e até mesmo do sistema que não auxilia quanto a material didático. Eu, como professora de língua inglesa faço o possível para que meus alunos aprendam um pouquinho que seja comigo e estou sempre me atualizando em relação a livros e materiais. Também procuro auxiliar meus alunos para que eles tenham noção da importância desses aprendizados e que de uma forma ou de outra vai contribuir em algo na vida deles. Quanto a língua em si, eu venho me aprimorando a cada dia que passa e sei que isso também é primordial tanto para mim quanto para meus alunos, pois na medida em que eu aprendo consequentemente eles aprenderão mais também. Acho que não temos material necessário e também às vezes somos desvalorizados, mas isso parece dar mais incentivo para que possamos melhorar em todos os sentidos, como profissional, então vejo que somos sozinhos, claro que em escolas grandes tem outros colegas que fazem parcerias, mas em escolas pequenas como a nossa não temos parceiros, digo de mesmo plano, mesma área, mas de qualquer forma vamos melhorando a cada dia que passa, aperfeiçoando cada vez mais para que um dia possamos ser melhores do que somos hoje.

Escreva um texto contando sua história como professora de língua Inglesa, rememore o vivido, como começou sua carreira, quais foram os pontos altos e baixos? Como se sentia? Como você se vê hoje como professor?

Bom, a minha carreira como professora de língua inglesa foi meio que no susto, quando eu vi eu estava numa sala com 48 alunos de um terceiro ano médio e pouca bagagem, na verdade muito pouca, porque na faculdade a gente vai levando na lerdade e quando vê o curso acabou e você quase não desfrutou, mas ainda bem que eu corri atrás do meu prejuízo e busquei melhoras para que eu pudesse ensinar meus alunos. Tive várias vezes vontade de desistir, me sentia despreparada e achava que não estava contribuindo em nada para eles, mas com o passar do tempo percebi que estava sim ajudando em alguma coisa e aprendi também a gostar de ser professora e principalmente ser professora de inglês e hoje percebo que é o que eu mais sei fazer na vida é ensinar meus alunos, seja na disciplina, ou seja, em qualquer outra coisa que faça a diferença na vida deles, e eu percebo que estou no caminho certo, claro que temos dias que estamos desanimados e não queremos nem ver aluno, mas é só passar o desanimo que percebemos o quanto é bom poder ensinar eles e vice versa. O melhor momento para mim é quando eu percebo que consegui dar um passo com eles e que eles estão desenvolvendo na disciplina.

APÊNDICE M

ANÁLISE DAS AULAS DE ROSA, REALIZADA POR ELA MESMA

Gostaria que você me respondesse às seguintes perguntas sobre as suas aulas: Faça uma análise de sua aula e responda:

1. Por que vc ensina deste modo?

Eu ensino língua inglesa colocando no quadro o conteúdo a ser trabalhado e em seguida faço explanação para que os alunos consigam fazer as atividades, percebo que os alunos conseguem entender melhor e fazem ligações de palavras de um texto a outro, fazendo então um banco de palavras na memória. Eles não possuem livros, então, o meio mais viável seria a lousa, por ser de fácil acesso, mas fazemos também material digitado, como: músicas, textos mais complexos, etc.

2. Quais os pontos positivos de sua aula?

Os pontos positivos da minha aula é a atenção que eles dispensam ao conteúdo e também a partir do momento em que eles precisam copiar, memorizam um pouco mais. Peço que eles pronunciem comigo e assim fica guardado na memória um tanto que seja das informações dadas.

3. Você mudaria alguma coisa em sua aula? Por quê?

Sim, se houvesse material poderia ser uma aula mais dinâmica, mas a partir do momento que temos que dispensar um tempo copiando, fica mais lento o aprendizado.

APÊNDICE N

RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE ROSA

Escola Estadual Rio Bonito de Tocantins – 13/10/2009
Profa. Rosa

A escola

A escola onde observei as aulas é a menor, pois apenas a professora de inglês desta escola faz parte da APLITINS. Fui muito bem recebida pela diretora que no início pensava que eu era alguma assessora da Seduc, mas me identifiquei, falei sobre minha pesquisa e ela mostrou-se solícita em me ajudar. Falou dos projetos da escola, me mostrou as salas, o laboratório recém adquirido com 20 computadores. Também falou do projeto “Parceria Digital” que é um convênio entre a escola e uma escola de informática da cidade. A escola paga um valor de 200,00 pelos serviços da escola de informática que é dar aulas de computação para alguns alunos, apenas os mais adiantados de cada turma, e outras pessoas da comunidade interessadas em participar do projeto. A diretora disse que futuramente o laboratório será para todos os alunos da escola, mas que nesta fase de adaptação ainda funcionará para poucos.

A escola possui 5 salas de aula do 6º ao 9º ano e EJA (Ensino fundamental matutino e noturno e EJA a noite). A sala dos professores é retangular e pequena, duas janelas pequenas e algumas estantes cheias de livros, uma das prateleiras destina-se a mapas e dicionários de Inglês e Português, quatro cadeiras, 3 mesas, um computador, data-show e retro-projetor. A maioria dos professores sabe utilizar o computador.

A aula

Comecei a observar a aula às 7:50 da manhã, era a segunda aula, porém a primeira de inglês do dia. 7º ano. A professora Rosa não tinha um plano de aula, mas disse que costuma fazer um plano baseado nos PCNs uma vez por semana. Entregou-me posteriormente seu plano que incluía competências, habilidades, conteúdos e avaliação.

A professora entra na sala e diz “good morning!” me avisa que nesta aula não utiliza muito o inglês porque os alunos não entendem muito bem. Apresentou-me como alguém da APLITINS que iria assistir à aula dia para escrever uma pesquisa. Em seguida diz que eles iriam aprender o “present continuous”. Começa a escrever no quadro alguns verbos no infinitivo (to speak, to read, to write), depois escreve as regras de terminação dos verbos, coloca as regras no quadro, muitas regras. O grupo está em profundo silêncio, apenas copiando tudo. Alguns quebram o silêncio esporadicamente perguntando sobre uma ou outra letra que não entendem do quadro.

A professora termina e diz que quando eles acabarem de copiar ela irá explicar o conteúdo que está no quadro, senta-se ao meu lado e conversa sobre as verbas para o próximo encontro da APLITINS, diz que está tentando conseguir a verba com a diretora. Depois enfatiza que este grupo é o melhor que ela tem. Professora me conta sobre sua luta para conseguir que a escola comprasse alguns dicionários de inglês para a escola, a coordenadora não aceitava a metodologia do dicionário, mas a professora acredita que o dicionário é essencial para se aprender, ajuda com o vocabulário.

8.08 (trechos da aula)

Rosa: nós vamos ver hoje o present continuous tá? Vou colocar o conteúdo, aí vou explicar pra vocês, aí a gente vai passar para as atividades, certo? Right?

As: "right!"

PP: O pessoal aqui é sempre quietinho assim ou é porque eu estou aqui hoje?

Rosa: Não é essa turma é assim, não é bagunceira, não são, agora os de lá são perigosos

A: Tia fala bem aí de mim.

Rosa: E eu costumo falar pra eles que a turma deles é que eles conseguem ser melhores que no ensino-aprendizagem que eles conseguem mais coisas, mais fácil do que o pessoal da outra turma.

Alunos terminam de copiar e começa a explicação

Rosa: vamos?

As: vamos!

Rosa: Present continuous pay attention ó deixa no infinitivo o que tem no infinitivo? Quando o verbo está no infinitivo? Quando ele não está conjugado, for example, "to speak", o verbo falar né? "to speak" pra eu colocar ele no present continuous, esse present continuous é o que? Alguém sabe? É um presente que está o que? Olha o nome continuando né? Ele é continuo presente que está continuando, então, por exemplo: estou fazendo, estou agindo, estou fazendo o que aqui? Continuando então quando eu falo: "to speak", está no infinitivo; "to eat", está no infinitivo na forma senta, continuação ainda quando eu falo "speaking", "reading" aí o que eu estou fazendo? Estou utilizando o present continuous certo? E a terminação ING vem do present continuous certo? Right?

As: Right!

Rosa: O que vai acontecer com esse verbo? Que está lá no infinitivo? Quando tira esse "to", lembram? Quando eu falo pra vocês que tem esse "to" lá na frente, não sendo preposição, e está na frente do verbo, é porque o verbo está no infinitivo igual eu coloquei quando eu coloco ING, agora que é present continuous for example o

verbo “to speak”, falar, está “speaking”, então, eu vou estar fazendo o que? Falando tá? É a mesma terminação lá do português que é o NDO: falando, fazendo, só que aqui é ING né? A forma “ing” né? “to read” aí eu vou colocar: “reading” certo?

As: Certo!

Rosa: Terminação ING, então eu vou estar fazendo aquela ação, tudo que está no present continuous está no presente por que? É agora e eu tô fazendo, estou aqui, no caso aqui estou falando, né? Estou falando com vocês então está acontecendo e tem algumas regrinhas lá no português tem nos verbos terminados em “e” por exemplo, o verbo “have” é terminado em “e” o quê que eu vou fazer? Vou tirar o “e” e vou acrescentar o “ing” “to have” vai passar a ser o quê?

As: “ing”!

Rosa: Sim, mas o que eu vou fazer com ele?

A: vai ficar sem o “e”.

Rosa: “to have” o “to” vai sair, vai ficar sem o “to” né? então “have” ele é terminado em “e” eu vou retirar esse “e” e vou acrescentar o que?

As: “ing”!

Rosa: “ing” e vai ficar “having” certo? É o verbo ter, possuir, nos verbos terminados em “ee” aqueles verbos que o final deles é “ee” o que vai acontecer? Vou tirar os dois?

As: Não!

Rosa: Não, o que eu vou fazer? Vou acrescentar o “ing”, nos verbos “to see” que é o verbo “ver”, eu vejo né? Então, eu estou no present continuous coloco o “ing” porque ele é terminado com dois “ee” vai ficar o que? “seeing” aí eu tô o que? Vendo português né? “seeing” nos verbos monossilábicos terminados isso aqui tem que prestar atenção por causa dessas duas regras, por exemplo, nos verbos monossilábicos terminados em consoante, vogal mais consoante o que repete? A consoante final e acrescenta o “ing” então o “ing” lá no finalzinho, só porque tem que ser monossilábica tá? Monossilábicas aquelas bem pequenininhas, de uma sílaba, certo? Lembram? Aquelas mesmas do português, só que está escrito em inglês “to kid”, ela é monossilábica não é?

As: É!

Rosa: Vamos ver a terminação dela, ela termina em que? Consoante, vogal consoante é ou não?

As: É!

Rosa: Olha a palavra! Ela só tem três palavras, três letras ela só três letras “kid” consoante presta atenção na regra monossilábica terminada em consoante, vogal, consoante o que eu vou fazer?

Rosa: Vou repetir essa palavra “to kid” consoante, vogal, consoante que eu vou fazer com ela?

A: Acrescentar o “ing”

Rosa: Só isso?

A: Repete a.

Rosa: Repete a consoante final quer dizer a última consoante da palavra vou repetir então ela vai dobrar e eu vou acrescentar o.

As: “ING”.

Rosa: Então “to kid” vai ficar “kidding” certo?

A: Certo!

A: Professora, porque tem mais um “d”?

Rosa: é uma regra, ta? É uma regra. Igual no português não tem as regras? Inglês também aí tem essa regra e, é uma regra que é feita e tem que ser seguida é como na gramática do português. Nos verbos dissilábicos terminados em consoante mais vogal tônica a vogal tônica é a mesma do português é a vogal mais forte então os verbos dissilábicos terminados em consoante mais vogal tônica mais consoante repete a consoante final e acrescenta o “ing” dissilábicos não é mais monossilábico não é mais de uma sílaba dissilábicos duas

A: Sílabas

Rosa: Exatamente! “to forget” são duas sílabas agora o que a gente tem que ver? Se ela é terminada em consoante, vogal tônica e consoante essa última vogal tônica então vamos lá o “g” consoante “forget” o, a sílaba “get” é a tônica? “forget” é a mais forte? “forget”?

A: É!

Rosa: É porque nós temos duas consoantes né? Mas quando ele fala da última então nós temos que analisar a última para analisar a última nós temos que ver a outra se ela é mais forte que a outra tá? A outra só pra gente saber se é mais forte ou mais fraca

8:18 da manhã

Rosa inicia uma atividade escrita no quadro:

Acrescente o ING nos verbos abaixo:

To travel

To read

To cut

To write

To speak

Rosa: Verifiquem bem as regras...

8:25

Termina a aula. Não houve correção da tarefa. A aula foi mais curta 10 minutos devido a falta do lanche (a verba do lanche não entrou, por isso a direção determinou que os alunos saíssem mais cedo).

Escola Estadual Rio Bonito de Tocantins – 8º ano do ensino fundamental – 14 alunos – 13/14 anos – 3ª aula

Profa. Rosa

8:30

Professora entra na sala de aula retangular muito apertada. Sala parece improvisada. Carteiras em fila, alunos colados uns aos outros.

Rosa Good Morning!

A1: Goodbye!

Aluno faz graça com a professora.

Rosa me apresenta como alguém da APLITINS que estou fazendo uma pesquisa e pergunta se eu quero falar alguma coisa. Eu apenas cumprimento os alunos e falo que vou assistir à aula deles neste dia para escrever uma pesquisa. Ninguém me pergunta nada. Aluno comenta:

A1: Eita, que a senhora pegou um dia ruim pra vim aqui?

Eu: Por quê?

A1: Hoje não tem merenda! A verba não chegou!

Muitos risos na sala.

A1: Professora, você sabe por que o governador foi cassado?

Perguntando para a professora da turma, muitos risos na sala.

A: Ainda bem que aqui tem muito pé de manga pra matar a fome!

Muitos risos dos colegas.

Rosa tenta escrever um texto, mas o pincel não funciona. Empresto o meu para ela. Escreve no quadro um texto sobre o “Halloween” sem dizer nada, apenas escreve. A sala aos poucos se silencia. Alunos apáticos escrevendo. Parece já ser rotina a professora escrever e eles copiarem. Não foi preciso pedir, todos já sabiam que tinham que copiar. Após alguns minutos alguns alunos começam a brincar se cutucando com lápis, alguns reclamam. Professora pede silêncio. Brincadeira não se estende.

Rosa diz: Assim que vocês terminarem de escrever nós vamos “translate the text”!

A: Professora tem jeito de me mandar pra secretaria? É porque lá tem bolacha.

A energia acaba sala está quente e escura.

A: Agora ficou bom mesmo, nem lanche, nem luz e nem ventilador.

Rosa começa a falar do texto que escreveu no quadro.

Rosa: Vocês sabem o que é “halloween”?

A1: É dia das bruxas.

Rosa começa a tradução do texto e fala sobre o halloween para os alunos. Explica que é uma festa americana e que no Brasil não há essa tradição. Diz que em outras cidades maiores como Araguaína as escolas fazem a festa. Aluno diz:

A: Resumindo, né professora, eles são ricos e nós pobres!

Professora não se pronuncia.

8:46

Após terminar de ler o texto no quadro fazendo uma tradução rápida, professora começa a construir um vocabulário no quadro a partir do que eles sabem. Alunos fazem suposições, tentam traduzir pelas cognatas, professora chama atenção para os falsos cognatos se referindo a palavra “costumes” que eles traduziram como costumes, Rosa termina o vocabulário e começa a ler o texto novamente em voz alta e pede para os alunos repetirem para trabalharem a pronúncia.

8:53 da manhã

Rosa busca os dicionários na sala dos professores e distribui para os alunos traduzirem o texto novamente usando o dicionário.

9:08

Termina a aula.

Escola Estadual Rio Bonito de Tocantins – 7º ano do ensino fundamental – 20 alunos – 13/14 anos – 3ª aula – 20/10/2009

Profa. Rosa

7.50

Rosa: Good morning!

A: Good morning!

Rosa: Hoje eu trouxe uma música como eu tinha prometido nas outras aulas.

Rosa me diz que depois que quando terminarem de cantar vai entregar outra folha com uma atividade sobre Londres, a música era London, London. Rosa escreve a data no quadro em inglês e também escreve "Present continuous". Entrega a música London, London e pergunta:

Rosa: Vocês sabem o que é London?

A: Não.

Rosa: Vou dar uma dica, é uma city.

A: Cidade?

A1: Londres?

Rosa: Sim. É Londres.

7:53

Alunos começam a ouvir a música. Rosa pára o cd e pergunta se eles estão acompanhando a letra. Dizem que não, e ela explica, pois a música não está com as estrofes divididas.

8:13

Termina a musica.

Rosa: Conseguiram acompanhar?

A: sim.

Rosa: Vocês sabem alguma palavra do texto? Conhecem alguma palavra?

A: eyes, sunday, monday, blue, go, green, people

Falam a maioria das palavras do jeito que se escreve.

Aluno se levanta correndo para mostrar uma palavra para a professora e perguntar o significado. Rosa balança a cabeça e diz que não, ele volta e senta-se. Pergunto qual a palavra ele achou, ele responde que achava que "Just" era justiça. Alunos continuam citando palavras que conhecem "hello, Sky, please, peace". Rosa escreve todas as palavras no quadro e pergunta sempre "what does it mean?". Professora e alunos constroem um vocabulário no quadro. Alunos mostram-se interessados e motivados. Alunos começam a perguntar sobre as palavras desconhecidas. Rosa diz que por enquanto são só as conhecidas e que eles vão fazer um vocabulário só com as novas depois. Rosa pergunta se eles perceberam a presença do present continuous na música, um aluno responde:

A: É ação né professora?

Rosa balança a cabeça que sim e começa a escrever no quadro as palavras que estão no present continuous. "looking, flying, wondering," apenas estas três.

8:18

Rosa repete a música e todos cantam muito animados.

A: professora, a gente quer saber a tradução.

Rosa: Depois a gente faz a tradução.

Rosa decide entregar outra música “have you ever seen the rain”, coloca a música no notebook bem baixo por causa de um problema no CD. Os alunos cantam bem alegres e animados. Nesta música eles teriam que completar alguns espaços em branco, mas não conseguiram fazer porque não dava pra ouvir muito bem. Rosa pede para eles guardarem a música que em outro dia eles cantariam novamente com outro cd.

8:32

Rosa pede para montarem outro vocabulário com a segunda música e os alunos falam várias palavras: have, water, you, know, Day, time, yesterday.

Rosa: What does “yesterday” mean?

A1: Ontem.

A1 se levanta e mostra “rain” para a professora, ela acrescenta no quadro. Pergunto como ele sabe e ele diz que é muito fácil já viram essa palavra em outras aulas.

8:40

Aula acaba.

Escola Estadual Rio Bonito de Tocantins – 8º ano do ensino fundamental – 14 alunos – 13/14 anos – 19 matriculados – 20/10/2009
Profa. Rosa

8:45

Rosa inicia a aula com uma atividade de música. Entrega a letra de “Imagine” Jonh Lennon. Rosa pergunta se eles sabem o que deve ser feito, os alunos dizem que não e ela instiga os alunos a olharem para a folha, até que eles começam a descobrir e entendem a atividade. Não há enunciado na letra da música. Deveriam completar os espaços com algumas palavras sugeridas ao lado da letra da música. Rosa coloca as palavras no quadro e explica o que eles devem fazer.

8:49

Rosa toca a música e os alunos tentam preencher. Professora passa pelas carteiras observando se eles estão conseguindo completar. A música termina e ela pergunta quantos conseguiram, alguns conseguiram 7 ou mais palavras. Rosa repete a música e desta vez preencheram quase tudo.

9:05

Rosa começa a conferir as palavras com os alunos, elogia os acertos.

Rosa: Very good!

Alunos falam as palavras que conseguiram, Rosa coloca no quadro.

9:12

Rosa repete a música. E pede em inglês para todos cantarem.

Rosa: Everybody!

A: Everybody!
Repetindo o que ela disse entusiasmado.

9:14

Rosa começa a fazer o vocabulário no quadro.

Rosa: Dessas palavras, dessas “words” tem alguma que vcs conhecem?

A1: Eu conheci um Jonh Lennon quando eu era pequeno!

Risos em toda a sala.

Rosa: vamos fazer o vocabulário?

Instiga os alunos a falarem as palavras. Os alunos sabem muitas palavras.

Rosa: What does “Sky” mean?

A1: Antena!

Rosa: É céu.

A1: Oxente, eu sempre achei que fosse antena porque vem escrito nas antenas!

9:30

Termina a aula.

Escola Estadual Rio Bonito de Tocantins – 6º ano do ensino fundamental – 24 alunos – 10/14 anos – 36 matriculados – 20/10/2009

Profa. Rosa

Rosa me apresenta como pesquisadora. Diz que estou fazendo um estudo sobre aulas de inglês e não se estende no assunto. Alunos parecem não se importar com a minha presença. Estão muito agitados recém chegados do recreio. Rosa pede várias vezes que façam silêncio e se comportem.

Rosa pergunta se eles trouxeram os lápis de cor como haviam combinado na aula anterior, alguns esqueceram e saem da sala para pegar com os colegas da outra sala.

Rosa sai , enquanto isso alunos conversam, arrancam cartazes da parede e fazem muita bagunça.

Rosa volta. Relembra que na aula passada eles viram as “parts of the body” e que nesta aula eles irão desenhar um boneco e colocar as partes do corpo “ in English”, depois estes trabalhos serão colocados no mural da escola para que todos vejam a produção deles. Rosa entrega uma folha em branco para eles desenharem.

10:25

Começam a entregar as atividades e pedir para sair. Rosa diz que só poderão sair quando todos tiverem terminado a tarefa, porque irão montar o mural juntos.

Rosa recolhe as atividades.

10:35

Aula termina.

APÊNDICE O

QUESTIONÁRIO APLICADO À PATRÍCIA QUE PERTENCE A DIRETORIA APLITINS

1. Qual a sua formação acadêmica?
Formada em Letras pela Ulbra-Palmas e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.
2. Por que você escolheu ser professor?
Gosto de trabalhar com pessoas de todas as idades, e minha família é uma família de professores, então sempre tive contato com profissionais da área que me motivou a escolher o mesmo caminho.
3. Há quanto tempo você trabalha como professor de inglês?
Há 08 anos.
4. Qual a sua formação na língua Inglesa?
Upper Intermediário
5. Há quanto tempo vc faz parte da diretoria da APLITINS?
Faço parte da APLITINS desde a fundação, mas como membro da Diretoria esse já é meu terceiro mandato como tesoureira faz de tudo. 06 anos.
6. Por que vc decidiu fazer parte da diretoria da APLITINS?
A pedido da 2ª presidente Daniela Debacco, ela não me deixou escolher, disse que seria eu e pronto, que não seria presidente se eu não fosse tesoureira pq sou muito organizada com contas, e não dura como ela costumava dizer.
7. Você acha que um curso de licenciatura fornece subsídios satisfatórios para a prática dos professores em sala de aula?
Não. Tudo que aprendi foi através de seminários e workshops. Quando terminei meu curso de Letras, saí perdida sem saber o que fazer com meu diploma.
8. Como você busca seu próprio desenvolvimento profissional?
Participo de seminários tanto os da APLITINS como os de nível nacional e internacional, pesquiso na internet, leio bastante e gosto de compartilhar experiências e trocar figurinhas com meus amigos da área.
9. Você poderia descrever o contexto em que você trabalha? (cultural, social, além dos aspectos físicos)
Como faço parte de um projeto de Centro de Idiomas da Seduc, me sinto privilegiada de poder trabalhar com alunos que realmente gostam de estudar e querem aprender. Meus alunos são todos filhos dos funcionários da Seduc.

Todos possuem material didático adotado por mim. Meu local de trabalho deixa um pouco a desejar por ser um ambiente fechado e quente, apesar do ar condicionado que hora funciona, hora não. Trabalho com quadro branco, tenho acesso a internet, copias, data show, e outras facilidades que não teria se trabalhasse em escola de ensino regular.

10. Quais as atividades de formação pedagógica oferecidas pela sua instituição? (cursos, seminários, palestras e etc.)
Os encontros pedagógicos oferecido pela Seduc.
11. O que você espera da APLITINS?
Que seja sempre uma ponte entre os professores e as novas tendências de ensino oferecidas em todos os contextos: metodológico, didático... e que proporcione momentos onde todas possam compartilhar e refletir sobre as praticas de ensino e sobre o que tem feito pra desenvolver as habilidades tanto dos alunos quanto deles.
12. Vc saberia descrever Competência Profissional?
Estar apto pra desenvolver um bom trabalho na área em que atua, saber apontar os problemas que enfrenta e procurar solucioná-los de forma pratica e eficiente. Competência profissional envolve adquirir conhecimento e coloca-lo em pratica de forma responsável e reflexiva.
13. A APLITINS apóia o desenvolvimento da competência profissional de seus associados? Se sim, de que forma? Se não, por que não?
Acredito que sim, pois todos os encontros são voltados para, alem das novas formas, técnicas e metodologias de ensino, também para as novidades que ocorrem no ensino de línguas e de que forma poderemos nos aprimorar. Os eventos alem de trazer profissionais que atuam na aérea, expõem materiais que servem de recursos através dos stands das Editoras. Tocantins não possui livrarias que oferecem material de qualidade em nossa área, o que conta como mais uma forma de ajudá-los a desenvolver competências. Eu mesma apesar de quase nunca poder participar dos encontros por estar sempre trabalhando, aprendo a cada encontro que organizamos. E o mais importante que considero, os encontros sempre contam com nativos da língua alvo, uma oportunidade de colocar em pratica seus conhecimentos.
14. Vc sabe quais são as expectativas dos associados da APLITINS?
Não muito.
15. Você acredita que a APLITINS atende às expectativas de seus associados?
Nunca fizemos um trabalho direcionado pra esse propósito, o que sabemos fica relacionado ao que os professores nos dizem nos seminários ou quando querem algo, nos escrevem pra saber se podemos ajudar de alguma forma. Sei que muitos nos cobram algo que não faz parte de nossos objetivos e sim de sindicatos, A APLITINS não se envolve com questões políticas e sim com a formação profissional de seus membros, devemos deixar isso bem claro.
16. De que outras formas a Associação poderia atender melhor seus associados?

Estamos abertos a sugestões. Não sei se poderemos oferecer mais que fazemos, pois não temos pessoas a disposição desse trabalho. Todos os membros são voluntários e não dispõem de tempo suficiente pra efetuarmos algo que possa nos ocupar tanto, pois todos trabalham e realizam suas tarefas de voluntário nos finais de semana ou durante madrugadas.

17. Como você se atualiza profissionalmente em termos pessoais?
Eu estudo, pago quando me interesse por algo. Não fico esperando que a Seduc me patrocine como muitos fazem. Compro livros, gasto muito com livros. A internet e um suporte fundamental pra minhas atualizações.
18. Quais são os autores da área de ensino com os quais vc é familiarizada? Em que esses autores lhe inspiram? Qual foi o último livro na área que você leu?
Randall & Thornton 2001
Penny Ur
They helped me to reflect all the time about my classes to keep improving them. (I learned a lot how to become a Reflective Teacher and to Develop any kind of knowledge is not a continuous line, but a cycle)
Ultimo artigo que li foi da Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Input organization
19. Você tem relacionado o conteúdo dos eventos com a sua prática em sala de aula?
Com certeza. As vezes me questiono se estou trabalhando de forma correta, de que forma poderia melhorar e ajudar meus alunos em suas dificuldades, e muitas vezes encontro respostas nos eventos com troca de experiências e através de alguma plenária que assisto.
20. Você acha que os professores associados têm dificuldade em relacionar o conteúdo dos eventos com a prática em sala de aula?
Nunca fizemos um feedback pra saber se isso ocorre não. Já fica como sugestão para os encontros, um momento pra dividir experiências e saber se estamos ajudando de alguma forma ou não.
21. Você poderia especificar um aspecto que você gostaria que a APLITINS ajudasse os professores associados a desenvolver?
Competência lingüística e Reflective teaching to keep improving.
22. Qual o formato de apresentação que você acha que melhor beneficiaria os associados: palestra, workshop (troca de idéias, experiências, crenças e técnicas que levem a uma reflexão, sendo que o final do Workshop é resultado do trabalho conjunto entre os participantes) ou demonstração (quando um professor demonstra uma técnica de sala de aula em que os participantes agem como alunos)?
Workshop with interactive feedback and all of the techniques and suggestions above will help them.
23. Qual o seu maior desafio como parte da diretoria da associação?

Financeira. Muitas vezes gostaríamos de fazer algo grande, que pudesse agradar a maioria, porém enfrentamos dificuldades financeira o tempo todo, a inadimplência eh muito grande.

24. Quais as principais metas que a APLITINS deveria ter a: 1) curto prazo (gestão atual); 2) médio prazo (até o fim da próxima gestão); e 3) longo prazo (em 10 anos)?

Gestão atual não tem mais tempo de colocar em pratica nenhuma meta haja vista que acaba esse ano e já temos 02 seminários pra organizar, exceto se surgirem sugestões possíveis de serem realizadas durante os seminarios. Quanto a aproxima gestão poderia ser colocado varias metas que no momento não tenho como descrever por simples falta de tempo, porém ao retornar da viagem com certeza complementaria essa questão.

APÊNDICE P

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM MIRNA QUE PERTENCE A DIRETORIA DA APLITINS NO DIA 30/06/2009

PP: É:: Mirna é, qual é a sua formação acadêmica?

Mirna: bom eu sou formada em Letras pela, pela Universidade do Estado do Tocantins e:: pós-graduada em Língua Inglesa

PP: Por que você escolheu ser professora de inglês?

Mirna: bom, de::sde quando eu, tive o primeiro contato com a língua, ainda no:: na quinta série hoje o sexto ano, eu já me apaixonei pelo inglês então, essa paixão, ajudou assim até na facilidade do aprendizado da língua eu não via dificuldade em aprender o inglês (++) então isso me motivou, e outra questão que, que pesou, também, é, pra eu decidir mesmo (+) que quando eu, eu quis fazer outro curso, superior, mas a limitação financeira não permitiu então eu fui naquele que eu tinha mais afinidade, que era, o inglês, né? Aí eu decidi fazer Letras.

PP: há quanto tempo que você trabalha como professora de inglês?

Mirna: bom eu formei em 1984, mas eu só comecei mesmo atuar em sala de aula (+) em 2000 (+) ano de 2000, na escola (+) de sexto ao nono ano, também trabalhei co::m EJA que é, ensino de jovens e adultos, e ensino médio.

PP: e a sua formação em língua inglesa é só da, da universidade?

Mirna: não (+) a universidade infelizmente, pelo menos na minha época ela não formava professor, o professor não saía (+) habilitado pra dar aula de inglês, tanto é que eles tinham verdadeiro pavor do inglês, né? Eles preferiam a maioria (+) ia pro português e, optava por não dar aula de inglês (++) né? (+) Mas (+) eu gostando do inglês e tendo o inglês como objetivo pra sala de aula, então eu já desde, é, paralelo ao, a faculdade eu já fazia curso particular de inglês.

PP: então você acha que o curso de licenciatura em, em Letras não é satisfatório, pra prática dos professores em sala de aula?

Mirna: na época que eu fiz (+) não era o suficiente, era um, era um nível muito:: muito:: (+) é:: de ensino médio o inglês na universidade (+) entendeu? (++) O professor ele não, não sentia segurança naquilo que ele aprendia lá pra aplicar em sala de aula.

PP: você fala:: é:: comunicação:: ou:: didáticas, em que sentido?

Mirna: tanto, gramática, né? Que, quando a gente cai de pára-quedas na escola, tá lá o currículo pra você ensinar, né? (+) A hundred percent gramática, né? E também a questão da didática, né? Do professor (+) e:: o domínio da língua (+) como se como se a comunicação em si, entendeu? O professor não sai sabendo falar ele não sai sabendo ensinar ele não sai, dominando a gramática que é ensinada na faculdade.

PP: em que que a universidade te ajudou?

Mirna: (...) vixe, essa pergunta rrsrs (+++) olha, eu sai da faculdade, assim, não sei se é porque o meu objetivo era o inglês (+) né? A, a faculdade me ajudou:: com o diploma (++) né? Me habilitando pa::ra poder ingressar (+) através de um concurso, pra eu, pra eu ter minha profissão de professor, né? Mas o que eu, pra eu me considerar um profissional capacitado pra dar aula eu tive que buscar mu::ito, né? A minha formação teve que ter uma continuidade, né? Eu não fiquei só com o que eu aprendi na faculdade, porque, não foi o suficiente, principalmente em, em língua portuguesa que, como eu já, já elegi o inglês como meu objetivo então, o português eu tinha maior dificuldade, né?

PP: e como que você buscar o seu desenvolvimento profissional atualmente?

Mirna: No::ssa tudo quanto é:: assim, cu::rso, eu procurei entrar em tudo né? Na época o Tocantins, o nosso estado:: entrou com proje::to (++) que foi o Tocantins English Project, eu tava na sala de aula só com ensino fundamental, e assim, entrei em desespero porque eu tinha a maior paixão de fazer aquele projeto mas só podia ser pra professor de ensino médio, então eu corri atrás, consegui aulas pra dar no ensino médio pra poder ser inserida nesse projeto, e ter a oportunidade de, de ter o contato ali (+) com a língua e tá praticando e tá aprendendo né? Fora isso depois da, do, do:: Tocantins English Project veio a associação:: né? Que eu também fiz, fiz questão de fazer parte porque trazia também muito seminário, muitas pessoas de fora, mais, é:: muita coisa legal pra gente tá aplicando em sala de aula (+) né? Tem também os cursos on-line que eu faço (+) que é, que é o:: do, do, British Council, que é o ETP (+) né? Que é muito bom, que traz muita coisa boa pro professor, desenvolver o:: , o speaking, o write o:: listening (+) e também tem muita dica pra ele trabalhar na sala de aula, e atualmente eu tô fazendo curso on-line (+) né? Que é uma parceria do, Conselho Britânico com a SEDUC, que é o (?) English for Teachers que eu tô assim, amando, tá me ajudando muito.

PP: há quanto tempo que você faz parte da diretoria?

Mirna: bom, nós vamos completar 2 anos né? Já vamos, já vamos, do, dois anos na diretoria, mas, que, que eu trabalho voluntário para a APLITINS é desde da, da fundação da APLITINS (++) né? Porque, é:: como eu trabalho aqui na, na diretoria (...) a gente quando tem os eventos, eu sempre ajudei na organização, né? Mesmo não fazendo parte da:: (+) da diretoria da APLITINS, porque eu gosto muito, né? Eu gosto, nossa, é muito, aquela movimentação::, todo aquele envolvime::nto, né? Os professores participa::ndo, e você vê aquela interação, todo mundo speak english all the time aquele contato com a língua durante os eventos, aqueles, é muito motivador, né?

PP: Mirna, por que você decidiu fazer parte da diretoria formalmente, da APLITINS?

Mirna: bem (++) é (+) pelo meu desempenho, né? Como assessora de currículo na DRE, o envolvimento no, no, na organização dos eventos, eu fui convidada pra, pra, pela APLITINS pra ser membro da diretoria, sendo vice-presidente representando aqui, Araguaína, porque nós temos o pólo em Palmas onde fica o presidente, né? Que a sede em Palmas, e aqui em Araguaína eu fiquei como vice-presidente, né?

PP: é, Mirna você:: poderia descrever o contexto em que você trabalha o contexto cultural, social, além dos aspectos físicos? (+) No momento você não está na sala de aula né? Você poderia descrever qual é o seu trabalho aqui?

Mirna: é, no momento eu não tô na sala de aula e, isso dificulta as vezes um pouco pra visualizar, né? Aí, então, então, por isso que, mas o meu contato, hoje em dia, é com os professores, né? Eu trabalho como assessora de currículo de inglês então meu trabalho é: (+) acompanhar as escolas, né? No currículo (+) é:: da área de linguagens e códigos que é:: inglês, português, educação física, artes (+) literatura (+) e:: eu acompanho basicamente o planejamento::nto, o fazer do professor na sala de a::ula, né? As dificuldades do professo::r

PP: mas em todas essas áreas, não só de inglês?

Mirna: em todas essas áreas, mas, o meu foco, como eu sou assessora de currículo de inglês, é sempre mais voltado pro inglês, mas, eu tenho que tá:: preparada pra dar um suporte para essas outras áreas se precisarem, entendeu?

PP: é, então aqui, a DRE, tem atividades de formação pedagógica (+) para o inglês?

Mirna: tem, o ano passado, até o ano passado nós tínhamos os encontros de educação continuada, né? Onde nós ministrávamos, 4 dias de, de, vamos dizer, 4 dias de imersão com os professores de inglês, né? (+) Então tinha todo o material que a SEDUC enviava co::m ofici::nas, elaboradas tanto pelos professores de currículo como pelos professores de toda DRE, de todo o estado, que mandam as oficinas e eles montavam o material e a gente ia aplicar isso na sala de aula, como se fosse um laboratório, onde nós fazíamos as experiências entre os professores, né? Eles davam o feedback, falando, ah, isso aqui na minha escola não dá, na realidade não dá, então, vamos fazer as adaptações, né? E nesses 4 dias a gente, fazia essas oficinas, a gente falava das dificuldades, os professores traziam as suas realidades, né? Onde são compartilhadas, eram compartilhadas (+) e:: depois eles levavam aquele material pra escola (+) né? E a continuidade do meu trabalho seria o quê? (+) Acompanhar a aplicabilidade desse material na escola, e o resultado disso, né? Para o aluno, que é o foco principal de todos esses, de toda essa dedicação né? Que é o ensino-aprendizagem lá do aluno na sala de aula, o resultado final.

PP: e você:: teve o resultado final em mãos?

Mirna: então, aí com essa questão do acompanhamento, a grande dificuldade, por exemplo, é que:: (+) as vezes o material chega lá na escola, né? Porque a formação continuada ela só acontece aqui na sede, ou seja, aqui em Araguaína, né? Os

professores da sede e os professores do interior, eles só recebem o material, eles não têm o contato, (Incompreensível) eles não participam aqui na sede (++)

PP: eles não vinham pra cá.

Mirna: é, eles não vinham, então eles não tinham, não tiveram aquele contato de vivenciar as oficinas (++)

PP: e por que que eles não vinham?

Mirna: porque tem toda a questão do recurso, né? A SEDUC ela não, não tinha o o:: (+) a questão do custo pra eles se deslocar de lá pra cá, né? A escola não tinha, não, não tem isso em caixa para prover pro professor, então os encontros de formação continuada no município acontece na escola, e quem ministra são, é o suporte pedagógico, entendeu? Só que nunca o suporte pedagógico ele, ele tem o domínio de todas as áreas.

PP: ah, eu entendi, então o suporte pedagógico vinha, pegava o::

Mirna: é, pegava o material, ou então a gente colocava no site da DRE, né? Ele não participa do encontro aqui com a gente ele só recebe mais ou menos uma pauta do que, do que vai acontecer, ele recebe os módulos, né? De inglês, história, geografia, ciências (++)

PP: o suporte pedagógico das escolas?

Mirna: é, e aí leva (Incompreensível) isso, aí leva pra lá e ministra a formação, aí o que que acontece? Acaba que a formação na escola, não surte o mesmo efeito que a formação aqui na sede, por quê? Porque lá na escola, o professor de inglês as vezes é só um, né? Então ele não vai interagir com outro professor, e o suporte pedagógico não tem o domínio da língua pra poder aplicar aquelas oficinas com ele, então por isso que as vezes o material não surte o efeito esperado, porque (+)

PP: mas vocês

Mirna: o professor as vezes ele não sente aquele ânimo, porque quando você tem o contato aqui, todo mundo, né? Todos os professores de inglês reunidos, aplicando aqui lidando (+) falando sobre aquilo, ele sai mais motivado, diferente de lá no interior, por exemplo, em Xambioá:: onde é só um, um, na escola junta os professores, mas eles não, eles vão aplicar aquelas oficinas pra quem? Pros outros professores das outras áreas? Eles não vão poder um, um feedback da, do que eles acharam, porque eles não vão entender, não entendem daquilo.

PP: mas ainda assim esse projeto continua?

Mirna: esse ano de 2009 a formação continuada, ela vai, ter u::m novo formato, né? Não vai ter mais a formação com o assessor de currículo de inglês, vai ter a formação, na escola, né? E quem vai receber formação na sede vai ser o suporte pedagógico (++)

PP: mas e não era assim?

Mirna: não, o suporte pedagógico ele não recebia formação, não tinha, ele, ele só recebia o material pra aplicar mas ele não era (+)

PP: e quem recebia a formação mesmo?

Mirna: os professores

PP: ai meu Deus, eu me confundi agora! rrsrs

Mirna: então, aqui na, na cidade, os professores de todas as escolas vinham pros encontros de formação continuada, né? Os professores de Araguaína

PP: só os de Araguaína?

Mirna: só os de Araguaína!

PP: da redondeza não?

Mirna: e os, e os da redondeza como:: é:: Xambioá:: Goiatins, Campos Lindos, Nova Olinda, eles, é:: os que são (Incompreensível) a DRE de Araguaína eles só recebiam aquele módulo, né? E aí como, como, as vezes eles preferiam fazer, temas gerais, que podem ser discutidos por todos, todas as áreas, por exemplo, falar sobre:: planejamento

PP: sei!

Mirna: né? Então eles iam discutir esse tema, e acabava que os módulos com as oficinas (+) próprias daquela disciplina não eram (++)

PP: então nesse caso a APLITINS atua melhor, na formação do professor de inglês?

Mirna: é, a APLITINS, a APLITINS ela, ela:: engloba tanto a parte teórica, que nosso encontro de formação também acontece, como a parte prática, né? Só que APLITINS, a APLITINS é, é legal, é muito bom, tem os eventos que são direcionados só pra aquilo ali, mas isso não tira a, a, a:: o lado positivo dos encontros de formação, né? A questão que pesa, no caso, que eu tô te falando da formação lá na escola, é que não tem um profissional lá como na APLITINS tem alguém que é só de inglês (+)

PP: entendi!

Mirna: entendeu? Lá o suporte, ele tem que dá, dá formação pra todas as áreas ao mesmo tempo, e é realmente muito difícil, mas eles são assim verdadeiros (+) heróis

PP: Mirna, como vice-presidente da APLITINS, o que você espera da APLITINS?

Mirna: bom, eu espero primeiramente que, a diretoria se organize, né? Que a diretoria se organize, que a diretoria trabalhe realmente é:: (+) em harmonia, né?

Pensa::ndo (+) na, na formação do professor (+) de um modo geral, né? Trazendo:: (+) e principalmente incentivando, aos professores que e::les (++) futuramente, que eles sejam participantes não apenas como membros da associação:: dando suas contribuições, mas que eles participem do, dos eventos, ministrando workshops, né?

PP: a própria diretoria!

Mirna: a própria diretori::a, também mostrando a ca::ra, né? Que é, nós trabalhamos muito na organização, mas seria bom que a gente também ministrasse, né? Workshops, e que os professores, também ministrem, né? Porque Araguaína tem muito professor bom, né? Não só Araguaína, todo o estado do Tocantins, mas as vezes eles ficam meio:: tímidos, né? Não querem (+) aparecer, não querem mostrar o bom trabalho que eles fazem na escola.

PP: Mirna, você saberia descrever competência profissional? (...) Pra você o que que é competência profissional?

Mirna: bom, competência profissional (+++) é:: (+) eu tenho a minha formação, né? Eu sei o que que eu quero, né? Eu sei o que que, se eu tenho consciência do que o meu aluno precisa, né? Das dificuldades dele (+++) e:: tendo as minhas limitações enquanto profissional (++)

PP: o que que você também precisa!

Mirna: e o que eu preciso, então, é:: continuar essa busca, essa, essa competência ela tem que tá sempre sendo:: atualizada, né? Então é eu me manter, é:: antenado, com tudo que diz respeito, ao inglês, que no caso é a área que eu atuo, né? Me manter atualizado e, e tá acompanhando o ritmo acelerado das novidades que, que tão surgindo dia a dia, né? E a grande dificuldade as vezes na escola (+) é que os alunos eles tão na nossa frente, na frente do professor, né? Quando a gente chega co::m rrsrs com uma coisa eles já tão ó, então o professor ele tem que ter consciência disso, e buscar, né? Não ficar achando que, que o aluno, não dá conta disso ou daquilo, porque não é bem por aí, claro que dependendo da região tudo tem sua limitação, mas não quer dizer que a informação não chega pra ele, né? Então, pra eu ser competente, eu tenho que:: mostrar isso através das minhas ações, através da minha reflexão como profissional que é:: admitir que:: nem tudo em mim é perfeito, e que eu preciso tá sempre buscando, melhorar, com o objetivo maior que é:: o sucesso lá na sala de aula com meu aluno.

PP: tá, Mirna, você acha que a APLITINS apóia, o desenvolvimento da competência profissional dos associados?

Mirna: a APLITINS ela tem tentado e tem buscado, né? Através dos eventos, dos seminários, né? Trazer sempre algo que venha ao encontro da necessidade do professor na sala de aula, tanto é que no final de cada encontro têm as avaliações, né? Dos encontros, onde professores suge::rem, sugerem novos te::mas, falam daquilo que é, que é relevante pra eles na sala de aula, que as vezes a APLITINS, traz alguma coisa que tá totalmente fora da realidade, né? E aí aquela hora você só dá o feedback, não, não é isso aqui, a gente precisa disso, a gente não quer falar sobre:: word english, ou, sei lá o que, um exemplo, a gente quer falar sobre u::ma

coisa mais palpável, que tá ao alcance do nosso, que esteja ao alcance do nosso aluno.

PP: você sabe quais são as expectativas dos associados da APLITINS?

Mirna: olha, um vício de professor, ir pros encontros, ah eu quero aprender novas coisas pra aplicar na sala de aula, eles querem sempre estratégia, eles querem sempre workshops, eles querem sempre as oficinas, né?

PP: receitas!

Mirna: receitas prontas, né? Que dêem certo, mas, eu, eu pe::nso, depois que passei, pro lado, pra essa lado de ser assessora de currículo e que a gente tem li::do, a gente vê que, que a prática sem a teoria, ela não dá certo, então é importante que a gente tenha assim palestras, que a gente tenha, muita leitura, né? Porque só oficinas, oficinas, oficinas sem, sem tá, ter embasamento teórico, é muito complicado, o professor precisa muito disso

PP: precisa um pouco de teoria?

Mirna: precisa, e ele, e ele é muito resistente a teoria, nos encontros de formação continuada quando tem textos, de Paulo Fre::ire ou de, qualquer teórico na área de educação, eles acham aquilo pra eles não tem muita importância, né? Ah, eu quero é::, eu quero é::, eu quero é:: oficina, eu quero vamos ver o que a gente vai fazer, o que vocês trouxeram pra gente fazer na sala de aula, né? Então as vezes eles até desmotivam o formador, porque você prepara tudo, é igual o professor que prepara uma aula e vai pra sala, ah, isso aqui vai bombar, né? Aí, tem aquele, não é bem aquilo, claro, que aí nessa hora você, tem aquela questão do:: de ser u::m de ter uma reflexão, né? O reflexive teaching, né? De você:: parar, ver, se, a forma como aplicou, se foi, positivo ou não e:: melhorar, aplicar de uma forma diferente.

PP: você acha que os professores não conseguem transformar, o que eles vêem na APLITINS, adequar, a realidade deles?

Mirna: deveria saber, né? Porque, da forma que a APLITINS traz os workshops, e as aquelas, aquelas palestras são muito ricas e, e muitas vezes eles criticam muito tudo o que é falado ali, né?

PP: você acredita que a APLITINS atende as expectativas de seus associados?

Mirna: atende, agora eu acho assim, que não igual você ir num, num, dia de louvor e se abastecer do Espírito Santo, e esperar o ano que vem pra ir no dia de louvor de novo pra se abastecer, né? Da mesma forma os encontros da APLITINS, os seminários são, maravilhosos aí, ai que lindo, foi tudo maravilhoso, depois chega na esco::la

PP: continua do mesmo jeito!

Mirna: aí continua na mesmice, né? Não pode ser assim, aquilo que eu, que eu, que eu vi lá eu tenho que, continuar na, naquele ritmo, naquele ritmo chegar na sala de

aula e passar aquilo pro meu aluno, né? Claro que chega na escola tem todo um, tem alunos indisciplinados, tudo isso faz parte da nossa rotina escolar, mas a gente tem que, se centrar naquilo, no objetivo que a gente tem, e tentar, né?

PP: é:: de que outras formas que a associação poderia atender melhor seus associados?

Mirna: bom, é aquela questão da organização que eu te falei, né? Que a gente tava discutindo sobre, ter todo um cronograma, a APLITINS tem que ter todo um, um roteiro, né? Que atenda as necessidades do professor, o professor ele pede muito assim, ah, a APLITINS não podia interceder pra gente, naquela questão:: né? Tipo, por exemplo, igual tem, igual tem é:: a é:: (++) negócio de, o SINTET, eles queriam que a APLITINS fosse algo assim, que intercedesse pelo professor, né? Que, que tivesse voz e vez (+) polí::tica, quando tem a questão do currículo, né? Da, de, de, que o inglês é ameaçado de alguma forma na, na, como disciplina importante, que a APLITINS interceda, né? Além (+)

PP: você concorda com isso?

Mirna: eu concordo, a gente tem que, que (+) que reivindicar os direitos, né?

PP: atuarmos politicamente!

Mirna: atuarmos (+) não, não, sermos assim (+) de uma forma é:: comportados, de uma forma, política organizada, sem tumultos, sem, baixaria, né? Que as vezes a gente recla::ma, a gente reivindica, sem, nem saber o que a gente tá querendo de fato, né? Então pra tudo que a gente faz tem que uma, tem que ser uma coisa organizada, pensada, o que que eu quero? O que que eu quero reivindicar? Por que que eu quero reivindicar? Qual o objetivo disso? Porque pra gente reivindicar uma coisa sem sentido, né?

PP: Mirna, você poderia especificar um aspecto que você gostaria que a APLITINS ajudasse os professores associados a desenvolver?

Mirna: (++) autonomia (+++) a autonomia do professor, o acreditar, nele mesmo enquanto profissional, né? E acreditar e o fazer, né? O fazer acontecer na escola, acreditar que, lá dentro da sala de aula, ele:: é o mais importante assim, pra direcionar, né? Não pra, pra, pra deter o conhecimento, compartilhar o que ele sabe, interagir com o aluno e acreditar no aluno, né? Porque muitas vezes o professor ele, aquele discurso que a gente sempre vê que o aluno não quer nada, que aluno isso que o aluno aquilo, que eu tô desanimado, mas, dele ter uma, dele, reagir né? Dele acreditar nele e também numa outra questão, o professor ele tem muito material, né? A APLITINS tem que ajudar nesse sentido do professor mostrar o material dele, registra::r é:: abrir portas pra:: por exemplo o, o British Council sempre, tem os sites que você pode, é:: publicar material se::u, né? Então a APLITINS divulgar isso tudo pro professor e, e, falar, assim como o aluno que não acredita, que acha que nunca vai, pra fora do Brasil, o professor as vezes não acredita que um artigo dele pode ser publicado ou nem acredita que ele tem capacidade de escrever um artigo, né?

PP: sei, você queria que o professor divulgasse as coisas que ele professor faz na sua escola?

Mirna: é, mostrar a cara

PP: mostrar pros outros!

Mirna: mostrar pros outros, tanto nos encontros da APLITINS como através da APLITINS em alguma outra, outra:: no site ou alguma coisa.

PP: qual formato de apresentação você acha que melhor beneficiaria os nossos associados?

Mirna: como assim?

PP: palestras, workshops, que tipo de apresentação?

Mirna: então, da forma que, que tá hoje assim com palestras que eu já falei que é importante que tem, que tem essa questão teórica, eles trazem novidades, né? Acerca do inglês (+) ao redor do mundo, é:: da forma que, o workshop que eles gostam, né? Que realmente o workshop ele tem que ter porque (+) é interessante, né? E:: essas mesas redondas, o formato que a, que:: a APLITINS tá, tá legal, mas a medida que os professores também foram fazendo, foram fazendo as considerações dele, a gente vai adequando, né? Muda::ndo.

PP: sei, qual o seu maior desafio como parte da diretoria da associação?

Mirna: (...) Pode falar mesmo o que eu sinto enquanto membro da associação?

PP: pode.

Mirna: bom, é:: (+) eu trabalho com inglês por prazer, né? Porque eu amo, eu sou apaixonada pelo inglês, mas enquanto membro da diretoria eu me frustrei muito, né? Porque eu me decepcionei muito com alguns membros da diretoria, né? Então eu, eu torno a falar que:: (+) qual é a pergunta aqui?

PP: rrsrsrs qual o seu maior desafio como parte da diretoria?

Mirna: o meu maior desafio, durante esses dois anos foi conseguir me manter na diretoria, porque durante várias vezes deu vontade de desistir mesmo, né? Porque (+)

PP: harmonia!

Mirna: harmoni::a, aquela coisa que parece que no momento você só, você:: só lembram de você quando é pra organizar um eve::nto, né? É:: essa questão de, de não reconhecer você:: eu sou a vice-presidente? Acho que ninguém sabe rrsrsrs que eu sou a vice-presidente, eu só sei que eu to aqui fazendo meu trabalho, né? Que:: enquanto assessora de currículo, eu tenho procurado assim divulgar muito inglês quando tem os eventos da APLITINS, eu tô na mídia, eu faço toda a minha parte,

né? (+) Mas (+) e se eu tiver que continuar na, na diretoria eu vou continuar, mas assim, que a diretoria mude a postura, que se organize, né? Que seja uma coisa mais organiza::da, que tenha todo um cronogra::ma, né? De realização dos eventos que tenha na sua pauta reuniões periódicas, porque, essas reuniões são muito importantes, e a, a nossa diretoria nunca fez a reunião com todo mundo, todos os membros juntos.

PP: Mirna, quais os principais metas que a APLITINS deveria ter, a curto prazo, a curto prazo, a médio prazo, e a, e num prazo mais ou menos de dez anos? (+) Vamos começar pelo curto prazo.

Mirna: Curto prazo é a organização da diretoria, né? Uma coisa urgente, né? A diretoria se organizar porque, pra que, a gente possa pensar daqui dez anos, a gente já tem que começar primei::ro (++)

PP: organizando a casa!

Mirna: organizar a casa, ta? É:: divulgar a, a, associação (+) o nosso site a gente tem que organizar, porque até hoje tá a diretoria de, do início, lá no site, né? E o site todo lindinho, mas tá, não, não tem ninguém pra, pra:: fazer a manutenção do site.

PP: porque que você acha que acontece isso?

Mirna: olha só, a nossa diretoria toda é, todo mundo é voluntário, né? Todos nós somos voluntários, todo mundo é sobrecarregado, porque a maioria trabalha na educação, né? E a educação suga da gente, a gente não tem tempo, então acaba comprometendo isso aí.

PP: e a médio prazo? Até o fim da próxima, tá acabando a nossa gestão, né?

Mirna: acaba esse ano.

PP: você tá querendo de novo?

Mirna: rrsrs não como vice-presidente rrsrs

PP: rrsrs a médio prazo?

Mirna: nossa, a médio prazo, nossa, rever, é assim, a gente precisa rever o que, o que foi bom, o que não, o que não foi bom, e replanejar, né? Por exemplo, pegar exemplos de outras associações porque não é plágio, eu acho que a gente tem que ver o que tá dando certo pelo Brasil, e tentar adequar pra nossa realidade, né? Não é? Aí, por exemplo, vai ter nova eleição esse ano, então já levar essas idéias das novas, das novas, associações, falar assim ó, lá em São Paulo é assim, no Rio é assim, Belo Horizonte é assim e tirar de cada um uma coisa que você acha que, é legal pra colocar na tua associação.

PP: igual fizemos hoje, com, aquele planejamento do:: professor?

Mirna: isso, exatamente.

PP: Mirna, e a longo prazo? Dez anos, o que que você acha que, você consegue visualizar? A gente daqui a dez anos? Velhi::nhas.

Mirna: rrsrsrs velhi::nhas e ainda trabalhando com aula de inglês, será que, eu espero que até lá rrsrsrs muita coisa já tenha mudado, o perfil do professor tenha melhorado, né? Que a APLITINS tenha conseguido assim, é:: o objetivo dela, né? Enquanto associação::, nessa questão da formação do professo::r, que eu acho que a tendência, a tendência com, assim, é melhorar (+) né? (+++) Também tem a questão do, das profissões, né? Ah, a APLITINS também pode criar a revista, né? Uma revista, tem associações aí que tem a sua revista, que tem esse material divulgado, te::m, é, que no futuro vai ter tudo é:: online, né? Tudo é digital, então, a gente tem que:: desafia::r, também a nossa associação pra que a gente, acompa::nhe o desenvolvimento, a tecnologia, né?

PP: o jornal né?

Mirna: é, o jornal!

PP: publicando as nossas ações.

Mirna: publicando as nossas ações. E assim, a APLITINS pode organizar, pra não ficar, por exemplo, todo, todo mês, não sei como seria a publicação, mas que, os professores que sejam né? Ali, tá colocando os seus arti::gos, suas, suas idé::ias.

PP: tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Mirna: não. Eu gostaria de agradece::r né? Eu espero que, que:: eu tenha contribuído muito (+) com essas, com essas respostas, com essas, com essas contribuições aqui, que isso possa enriquecer o:: (+) o teu trabalho, a sua pesquisa, né? E que possa, ter levado essas, essas angústias, essas sugestõe::s, né::? (+) Pra que realmente a nossa associação cresça, que a nossa associação desenvolva, a nossa associação faça acontecer no estado do Tocantins, né? A formação do professor, preparação do professor de língua inglesa, né?

PP: obrigada Mirna!

Mirna: eu que agradeço.

APÊNDICE Q

GRUPO DE CONTROLE: RELATO SOBRE A VIDA PROFISSIONAL DE VALMOR

Responda as perguntas abaixo:

1)-Você se considera um bom professor de língua inglesa? Por que?

Resposta: Não sei se eu poderia intitular-me de um “bom professor”, pois essa definição varia muito. Depende da(s) turma(s) para a(s) qual(is) eu leciono; depende do contexto e de fatores variáveis, como condições físicas de aprendizagem, recursos pedagógicos – e de condições psicológicas – como a disponibilidade de meu(s) aluno(s) para a aprendizagem, por exemplo. Como professor de língua estrangeira – especialmente de língua inglesa – eu me classificaria como um “professor esforçado”. Isso tudo considerando contextos externos, ou seja, que fogem ao meu controle como educador.

No entanto, considerando fatores que estão em meu controle, eu me consideraria sim como um “bom”, ou mesmo um “ótimo” professor, principalmente se eu levar em consideração o meu domínio do idioma, pois creio que tenho um vocabulário relativamente rico, um domínio gramatical considerável e uma prática pedagógica que me colabora no sentido de manipular sabiamente os dados disponíveis. e é nesse sentido que posso me considerar um “bom professor”.

2)-Escreva um texto contando sua história como professor de língua Inglesa, rememore o vivido, como começou sua carreira, quais foram os pontos altos e baixos? Como se sentia? Como você se vê hoje como professor?

Resposta: Em outubro de 2005 terminei o curso de licenciatura plena em letras – português e inglês e respectivas literaturas, pela uft – universidade federal do Tocantins, campus de araguaina – tocantins.

Confesso que durante o curso de letras não tinha aptidão e nem identificação com o idioma. Aquela coisa de “fazer por fazer”, embora me considerasse um acadêmico esforçado e comprometido com o curso. Acho que “dava pro gasto” no que se referia ao aprendizado do inglês. Mas depois de formar-me e de ingressar na rede estadual de ensino do Tocantins como professor de língua inglesa tive que reaprender a aprender. Estudava muito antes de ministrar as aulas, me esforçava mesmo. Tinha um certo medo de que algum aluno mais avançado pudesse me questionar quanto a determinado conteúdo.

Trabalhei em algumas escolas da regional de ensino de tocantinópolis, aqui mesmo no Tocantins. Nesta regional participei de algumas poucas formações continuadas direcionadas à prática pedagógica do ensino de língua inglesa. com essas poucas formações creio que melhorei minha maneira de “dar aulas de inglês”. Eu tinha um foco muito preciso na gramática, como aliás, eu acho que muitos professores acabam tendo no início de suas carreiras como mestres.

Atualmente, consigo focalizar o ensino da gramática da língua inglesa sem necessariamente dirigir meus esforços para o seu estudo, ou seja, consigo trabalhá-la de modo que o aluno não se dê conta de que a está estudando. Por exemplo:

posso ampliar a compreensão do simple past numa canção do u2, ou do queen, ou mesmo num texto contemporâneo sobre determinado tema; creio que consiga tornar as aulas mais atraentes e menos monótonas, justamente porque não apenas o meu conhecimento do idioma se ampliou, como também ampliaram as possibilidades de manuseio do mesmo, em sala de aula.

Hoje, como professor membro da APLITINS, e pertencente ao quadro de professores da regional de ensino de Araguaina, me vejo como um educador destemido quanto ao ensino do idioma, embora considere que preciso melhorar em alguns pontos em minha prática pedagógica, e, embora ache, também, que preciso alargar, ampliar, ainda mais, meus conhecimentos já adquiridos em relação à língua inglesa. É assim, precisamente assim, que vejo minha história pedagógica e acadêmica em relação ao ensino de língua inglesa.

APÊNDICE R

GRUPO DE CONTROLE: ANÁLISE DAS AULAS DE VALMOR, REALIZADA POR ELE MESMO

1 – POR QUE VOCÊ ENSINA DO JEITO QUE VOCÊ ENSINA?

Resposta:

Esta pergunta, além, é claro, de se configurar como uma pergunta, traz em seu bojo, implicitamente, a idéia de que eu tenho “um jeito” de ensinar. Mais ainda: ela sugere que esse “jeito” é estático, único, e, portanto, identificável como característica. É como se me perguntassem sobre uma característica minha, enfim, algo que me fosse bem peculiar, como se identifica uma característica psicológica, por exemplo, típica de uma determinada pessoa: seus gostos, vontades, manias, etc.

Dessa forma há que se considerar, primeiramente, antes de responder a tal questionamento, que bem diversas e variadas são as situações vivenciadas em sala de aula, necessitando-se, portanto, de uma convivência bem maior com professor e alunos para se constatar algo de peculiar que possa caracterizar a “forma de ensinar” desse profissional.

Mas retornando à questão inicial, acredito que o ensino do idioma Inglês nas escolas – e, especialmente nas escolas públicas – ainda é visto pelos alunos como algo um tanto quanto distante de suas realidades. É como se houvesse um abismo entre ambos. Embora a Língua Portuguesa possua inúmeros exemplos de estrangeirismos aportuguesados (futebol, handebol, por exemplo); embora o Inglês esteja inegavelmente presente nas linguagens tecnológicas e virtuais e estas linguagens se façam cada vez mais presentes na vida dos jovens; ainda assim a distância entre INGLÊS X ALUNOS parece não diminuir. Considerando que os alunos de Muricilândia se constituam de boa parte de moradores de fazendas, chácaras, assentamentos, enfim, lugares ainda desprovidos – ou pouco providos - de acesso à Internet e a outras modernas tecnologias, é possível deduzir que sua afinidade com o aprendizado do Inglês seja quase comparável a de um norte-americano pelo Latim, ou seja, quase improvável, quase desnecessária, quase sem sentido para eles.

Não quero, com isso, fazer da falta de acesso às modernas tecnologias, o bode expiatório da pouca afinidade dos alunos com o Inglês, mas isso ajuda a explicar – em parte – essa pouca afinidade.

Penso que o maior desafio de muitos professores de Inglês seja vencer essa pré-indisposição dos alunos quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira. Assim, continuando a responder à questão inicial, eu ensino “dessa forma” porque muitos são os bloqueios e obstáculos que impedem o avanço de um ensino melhor. É o aluno que não vê sentido no aprendizado de um novo idioma; é a falta de livro didático e de outros materiais que estimulem os alunos através do enriquecimento de recursos nas aulas; é a idéia errônea - reinante nos sistemas de ensino - de que o Inglês por si só não se constitui como disciplina reprovativa, etc, etc, etc.

Porém, nem tudo são espinhos na odisséia diária dos professores de Inglês como um todo, e na minha, em particular. Apesar destes inúmeros desestímulos penso ser um professor que tenta modificar esse quadro, que “rema contra a maré”; um professor que se cansa as vezes, mas que outras vezes tem momentos felizes em

sala de aula. Momentos anônimos, não vistos; momentos em que sentiria enorme orgulho e vontade de ter minhas aulas assistidas, analisadas, observadas, enfim, expostas. Acho que é assim “minha forma de ensinar” e de auto-analisar minha prática no ensino de língua estrangeira – o Inglês.

Acredito que estas aulas observadas aqui, não podem representar um retrato fiel da minha maneira de ensinar, mas antes uma das inúmeras e variadas partes deste imenso retrato, já que, como já disse, as situações vivenciadas em sala de aula são bem diversas e variadas. Assim como diversos e variados são os humores e estados de espírito dos alunos.

2 – QUAIS SÃO OS PONTOS POSITIVOS DAS SUAS AULAS? (ESTAS QUE EU ASSISTI)

Resposta: Na turma de 1ª série do Ensino Médio, acredito que os pontos positivos foram os freqüentes estímulos de minha parte para chamar os alunos a participarem da aula. Além disso, acho que consegui ativar os conhecimentos prévios de alguns deles, no que concerne ao tema do texto estudado – ganância – e estimulei o vocabulário de outros no que se refere ao idioma Inglês. O fato de haver livros de Inglês para o Ensino Médio – poucos, mas que “dão pro gasto” – facilitou bastante o desenvolvimento da aula, além de minha boa relação com os alunos desta turma especificamente.

Na turma do 7º ano ressaltaria o VOCABULARY repassado no quadro, a tentativa – embora de insucesso – de estabelecer uma relação de interdisciplinaridade com a disciplina de História, e, finalizando, creio que estimulei, ou pelo menos tentei estimular nos alunos, a estratégia de leitura INFERRING, embora nem todos os alunos da turma tenham se disposto a tal exercício, fruto, em boa parte, de uma relação não muito boa que tenho com os alunos desta turma especificamente – talvez pelo fato de ser, também, seu professor de Português, o que acaba, de algum modo, desgastando a relação professor X aluno -, fato este, é claro, que tento reverter, diariamente.

3 – VOCÊ MUDARIA ALGUMA COISA NESTAS AULAS? POR QUE?

Resposta: Na turma de 1ª série do Ensino Médio poderia reformular ou “enxugar” as questões propostas no livro didático, já que o grande problema dos alunos parece ser mesmo o parco vocabulário. Assim, reformularia as questões com um vocabulário que acreditasse ser mais acessível aos alunos e, daí em diante, poderia evoluir o nível de outras atividades para um Inglês mais avançado. Porém, manteria meu foco nas estratégias de leitura.

No 7º ano mudaria o texto e a temática, já que MONARQUIA parece ter sido um tema que, naquele momento e com aquela turma em especial, não atraiu muito a atenção dos alunos. Poderia, por exemplo, estudar fragmentos de fábulas, em Inglês, já que os alunos, na idade e série em que estão, conhecem muitas delas. Por último, colocaria as questões mais objetivas e/ou de múltipla escolha, e todas redigidas em Inglês. Num Inglês acessível à faixa etária dos alunos, obviamente.

APÊNDICE S

GRUPO DE CONTROLE: RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE VALMOR

**Grupo de Controle – Escola Estadual Tocantins (Ensino Fundamental e médio)
- 1º ano Ensino Médio – 40 alunos em sala (13 a 15 anos)
Prof. Valmor**

A AULA

**1º ano do Ensino Médio- 13 -15 anos
40 alunos em sala**

9:45

Valmor entra na sala após o recreio. Alunos agitados. Valmor diz para os alunos que está um pouco apreensivo, pois nesta aula será avaliado por mim que estou fazendo uma pesquisa. Informa que também fui sua professora, que eu também poderia me avaliar como professora diante da prática dele.

Valmor pede para os alunos abrirem os livros na pág. 88 onde há um exercício de compreensão sobre o texto “Rei Midas”. Valmor pede para eles responderem o exercício que deverá ser corrigido em alguns minutos. O texto já tinha sido lido na aula anterior.

Valmor decide reler o texto e pede em inglês :

Valmor: ***let’s read the text!***

Inicia perguntando o que é o título “The Golden Touch” relembra a tradução que fala sobre a ganância. Alunos estão bem agitados.

Valmor inicia a correção da atividade lendo as alternativas. A maioria da turma mostra-se perdida e pergunta se podem riscar o livro. Valmor responde que não.

Uma aluna questiona com a colega do lado :

A: *Pra que aprender isso? (Valmor não escuta, muito barulho e muitos alunos conversando)*

Valmor pergunta como se fala “ele” em inglês, aluno soletra H-E (muitos risos na sala) aluno diz não saber a pronúncia, ironizando.

Valmor volta ao texto para responder às perguntas. Valmor comenta com os alunos que tem a impressão que está falando com as paredes. Aluno ironiza que não, que estão prestando a atenção.

Valmor convida uma aluna para escrever no quadro

Valmor: ***Let's write! Tem visita..vcs tem que participar!***

Valmor instiga a participação dos alunos o tempo todo.

Valmor: ***vcs tem que fazer dedução...eu aprendi na universidade como se lê um texto..as vezes podemos deduzir por meio das cognatas e das imagens...***

Confusão entre alunos discutindo, Valmor para a aula e muda os dís de lugar. Valmor continua instigando a participação dos alunos pedindo para acharem as cognatas no texto.

A: Ah..não vou mais fazer...isso ta repetitivo..já fiz mais de 10 vezes essa atividade...

Alguns fazem a tarefa, outros conversam e sorriem.

Valmor chama outra aluna para escrever a resposta no quadro.

10:20

Valmor ainda está na pergunta 4. Critica o livro porque uma das perguntas não está clara, não tem a resposta no texto. A aula parece não fluir mais e Valmor inicia a chamada e diz que dará visto nos cadernos.

A: Não tenho nada no caderno!(Valmor não escuta)

10:30

Termina a aula.

Grupo de Controle- Prof. Valmor. 7º ano, Ensino Fundamental - 30 alunos- 11 a 16 anos

10:45

Prof. Valmor entra na sala e todos ficam em silêncio, minha presença parece intimidá-los. Valmor me apresenta e diz que estou pesquisando sobre o ensino de língua inglesa, não se estende mais sobre isso.

Valmor entrega uma folha com uma atividade sobre um texto da aula passada. Alunos copiaram o texto do quadro. Eles não têm livros. O texto falava sobre a monarquia.

10:52

Valmor faz a chamada, alguns respondem em inglês usando "I'm here".

10:54

Valmor inicia leitura. Ele lê e os alunos repetem. Depois passa o vocabulário no quadro. Um aluno reclama que não está entendendo nada que está acontecendo na aula. Valmor explica que o vocabulário é para ajudá-los a entender o texto.

Valmor: vcs sabem o que é monarquia?

A: É botar ordem!

Valmor: Quem governa o Brasil?

A: É o Lula.

Valmor. E ele é o que?

A: Presidente!

Valmor. No Brasil o sistema é presidencialismo..mas tem países que é a monarquia onde os reis é que governam...

A: Professor..tá! Passa logo essa atividade..." (mostrando-se enfadada da explicação sobre monarquia.

11:06

Valmor: Quais os países que tem a monarquia como sistema de governo?

A: EUA!!

Valmor: Ah..Barak Obama é o rei de lá?(p. ironizando) (RS na sala)

Valmor: Gente.por favor vamos prestar atenção?

Valmor continua tentando explicar sobre o sistema monárquico.

Valmor: (aponta para o texto) ...os reis eram absolutos e hoje a constiuição dos países monárquicos limita o poder dos reis e rainhas...

Valmor escreve no quadro o nome dos países que compõem o Reino Unido. Alunos começam a rir dos nomes.

Valmor: Vamos fazer uma atividade...só assim vcs dão sossego!

Valmor: Maria (nome fictício)..leia a questão 3 em voz alta...(o exercício está todo em português)

Aluna lê novamente a questão 3.

11:21

Na questão 3 eles devem selecionar no texto as palavras que eles acham que sabem e em seguida conferir no dicionário se estão certas.

A: Professor...já tem no quadro o vocabulário que vc fez...

Valmor: Mas não tem tudo.

Valmor anda pela sala ajudando alguns alunos.

11:25

Termina a aula

APÊNDICE T

GRUPO DE CONTROLE: RELATO SOBRE A VIDA PROFISSIONAL DE TEODORA

1- Você se considera um bom profissional do ensino de língua inglesa? Por quê?

Quem não se considera? Eu tenho que dar valor ao meu trabalho e os anos suados que tive pra aprender a língua estrangeira. Mas temos que ver também que pra uma aula ser boa e com bons resultados, o aluno tem que se mostrar interessado, pois quando me tornei aluna de outra língua que não era a minha, eu ficava o tempo todo buscando textos, músicas e pessoas que pudessem me dar dicas pra eu progredir. A partir do momento que você se propõe a uma profissão, você se dedica a ela. Eu me considero sim, uma boa profissional, agora o que eu não posso é andar com o aluno debaixo do braço o tempo todo ensinando o b-a-a bá do inglês, eles também tem que se virar, eu acho que já dou tudo mastigado demais em sala de aula, coloco até tradução, coisas que professores de língua estrangeira não fazem.

2- Escreva um texto contando sua história como professora de inglês, rememore o vivido, fale sobre os pontos altos e baixos de sua carreira e seus sentimentos em relação à sua profissão, suas perspectivas para o futuro, seus anseios.

Minha graduação é Letras. Na minha vida toda sempre gostei de inglês. Quando novinha cantava músicas americanas tudo errado.

Bom, terminando a faculdade já saí direto para a sala de aula, inglês que é bom nada, eu só sabia pra mim, e muito ruim. Eu ia aprendendo à medida que ia dando aula, e aprendendo também com os alunos, tive colegas que davam aulas de inglês a 17 anos, e ficava doida querendo que eles me explicassem as coisas, mas eles nunca tinham tempo. Foi aí que surgiu um projeto maravilhoso no Tocantins, da Secretaria da Educação do Estado com o Conselho Britânico, com ajuda de custo e tudo, chamado Tocantins English Project, por um período de dois anos. Então se abriu uma porta de oportunidade para os professores de língua inglesa no Tocantins. Tivemos aulas diferenciadas, conversação, encontro com todos os professores de inglês do Estado que participavam do projeto nas “imersões” e nesses encontros, que foram dois em Palmas e dois na Lagoa da Confusão, trocávamos experiências tínhamos seminários, tirávamos dúvidas, e aprendemos realmente como ensinar nas aulas de inglês e ainda por cima, falávamos o tempo todo em inglês, pois é falando que se aprende e se você não soubesse falar direito, algum colega ou professor mesmo, nos auxiliava da maneira correta, era sempre uma troca.

Depois deste curso minha visão mudou, e como tivemos a chance de ter aulas com professores realmente britânicos, eu sempre brincava com os colegas e dizia que quando eu estivesse nos estados unidos, eu ia fazer assim, eu ia falar assado, eu ia falar sem sotaque, etc. falava por falar, falava na brincadeira, mas até que um dia eu estava no Messenger com uma amiga, que estava conversando com outra amiga, não sei por qual o motivo, o endereço dessa outra, foi cair no meu Messenger e a conversa continuou, nos apresentamos, falamos de qual estado cada uma estava, ela estava em Vitória no Espírito Santo. A conversa rolava em torno de

uma viagem aos EUA para fazermos intercâmbio, fiquei sabendo que a possibilidade de ir para outro país era verdadeira. Então, fiquei sabendo de uma empresa que nos levava aos EUA, por meio de um programa chamado work experience que te leva para estudar e trabalhar numa empresa America para treinar a língua, servindo de laboratório para a escola que você estives estudando. Em pouco menos de um ano, lá estava eu de malas pronta para o EUA, até hoje me sinto emocionada quando me lembro o dia que vi o visto n o meu passaporte. Voei para a América, chegando lá tudo era novidade para mim. Toda a pronúncia da língua inglesa que aprendi no Brasil era diferente para eles, vi que não sabia de nada, eu só entendia o que eu lia, eu ficava até com vergonha quando as pessoas vinham falar comigo, pois eu não conseguia entender nada. Eu estudava durante o dia, no turno matutino, e por causa das colegas que estavam no mesmo programa que eu , que eram do Uruguai e Porto Rico consegui um trabalho no mesmo restaurante que elas trabalhavam, fui admitida, então continuei estudando pela manhã e trabalhava durante o dia e a noite, fui hoster (repcionista) no começo, depois mudei de cargo, fui ser busser (pessoa abaixo do garçom que ajuda a limpar as mesas depois de servidas) e por último fui treinar para ser Server (garçonete), esta foi a parte mais difícil, pois tive que estudar feito louca o cardápio, pois eu teria que explicar direitinho aos clientes, os ingredientes de cada prato e em inglês, me ajudou muito o projeto de inglês aqui no Tocantins. Tem muitas expressões que usamos quando estudamos aqui no Brasil que lá são descartadas. Essa foi uma experiência muito enriquecedora pra mim. Estive lá por três anos, falei e escrevi muito em inglês. E por incrível que pareça tive certa dificuldade quando retornei ao Brasil, pois me decepcionei bastante com a educação, não tive o valor merecido, pois quando eu estava lá, eu achava que fácil, fácil eu teria aulas para compor a minha carga horária e não foi o que aconteceu. Para começar, me deram somente 19 aulas de inglês e as outras de arte e redação, é por isso que eu falo que tive muitas dificuldades, pois passei 3 anos estudando inglês e depois você volta, ter que lecionar redação é muito difícil , pois eu regularmente tenho dúvidas em escrever palavras com H, W, J. senti que algumas pessoas ficaram com ciúme por eu ter ido estudar línguas fora do país. Senti resistência da escola em me auxiliar nas aulas e por este motivo, vi que minhas aulas não estavam rendendo, elas achavam que como fui estudar inglês fora e recém chegada eu tinha que fazer milagres na sala de aula, sofri muito com isso, mas aprendi que todo mundo tem seu lugar e que aquela escola não era o meu lugar. Mas ainda fiquei lá até o final do ano, quando começou o ano de 2010, tudo se renovou, agora estou coordenadora em outra escola, uma escola de bairro, afastada do centro e percebi que as pessoas aqui são mais humildes, fui bem recebida, e aqui vi que as famílias se envolvem com a escola , os professores e com a realidade do aluno. Mas o inglês continua em mim, sou coordenadora dos professores do curso de Letras e sempre estou auxiliando os professores de inglês com novas idéias como que música tem uma boa pronúncia para usar em sala de aula. Usamos data show, aparelho de som, material impresso para facilitar a vida do aluno. Tudo é válido quando você se propõe a ensinar os outros, pois ao mesmo tempo você acaba aprendendo e esta troca é muito proveitosa; e no inglês é assim, só se aprende treinando, era isso que nós professores queríamos que fosse despertado nos alunos, a sede do saber.

APÊNDICE U

GRUPO DE CONTROLE: ANÁLISE DAS AULAS DE TEODORA, REALIZADA POR ELA MESMA

1-Por que você ensina da maneira como você ensina?

Por eu ter estado afastada da sala de aula, de licença, por 3 anos, estou me sentindo meio perdida, não conheço as necessidades de aprendizagem dos alunos e nem estou tendo orientação do coordenador, por isso, estou achando minhas aulas soltas, tento começar do começo, buscando o que os alunos já sabem de inglês, pois o que pude notar é que eles não tem base nenhuma, é muito difícil ministrar aulas desse jeito, e por ser aula de língua estrangeira os alunos não interessam muito.

2- Quais os pontos positivos de suas aulas? (estas apresentadas)

Deixam muito a desejar, como já falei anteriormente, eu precisava de material. O som da escola não funciona bem, nunca tem papel pra eu digitar tarefas para os alunos, os recursos que disponho são somente o livro do professor, pincel e quadro isso é muito pouco para o aluno, ainda mais se tratando de língua estrangeira.

3- Você mudaria alguma coisa nestas aulas? Por quê?

Sim, mudaria, porque para aprender outra língua que não é a sua, você precisa ouvir muito, então precisaria usar diariamente um aparelho de som, para mostrar aos alunos a correta pronúncia de um nativo da língua inglesa. Tento trabalhar com música, mas nem todos os dias o som está disponível, são vários professores e somente dois aparelhos.

APÊNDICE V

GRUPO DE CONTROLE: RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DE TEODORA

**Grupo de Controle – Centro de Ensino Médio Jalapão - 1º ano do ensino médio
– 20 alunos – 30 matriculados – Turno vespertino – 20/11/2009
Profa. Teodora**

A aula

14:55

Início da aula seria às 10:40.

Teodora entra na sala e chama todos os alunos que estão fora para entrarem.

Teodora: Boa tarde! Esta é a PP. Ela vai assistir a aula hoje, está fazendo uma pesquisa.

Teodora: Quem trouxe o livro?

Alguns respondem que sim, outros que não.

Teodora: Abram os livros na página?

Depois se lembra que tem um exercício no caderno para ser corrigido.

Teodora: Abram os cadernos, então, vamos corrigir o exercício da aula passada.

Teodora ajuda os alunos a localizarem a tarefa.

Teodora começa a explicar sobre There is e there are (revisando o que já havia explicado na aula anterior). Diz que eum é singular e o outro é plural.

15:00

Começa a correção do exercício. Aluna diz para a professora que depois dessa atividade que estão corrigindo já tiveram mais duas (insinua que esta já está antiga).

Teodora diz que sabe disso, mas que tem colega que não tem nem essa ainda.

Alunos brincam com a professora dizendo “silence, please!” (em referência ao uso que ela faz deste comando nas outras aulas)

15:05

Termina a correção do exercício (apenas 5 frases com there is e there are)

Teodora procura no livro o outro exercício para corrigir também. Não está encontrando. Teodora sabe que o exercício é para completar com o verbo “to be”.

15:17

Aula interrompida para o lanche.

Enquanto os alunos lancham suco artificial e rosca, converso com os outros professores. Fui informada que a escola recebe 0,22 centavos por cada aluno para o lanche e que é preciso fazer rifas e bingos para comprar panelas, e utensílios para a cozinha. Também fui informada que a escola é cobrada pela vigilância sanitária,

porém não tem como ter uma cozinha nos moldes exigidos por eles, pois não há recursos para isso.

Professora muda de sala. A aula já acabou.

Grupo de Controle – Centro de Ensino Médio Jalapão - 1º ano do ensino médio – 20 alunos – 30 matriculados – Turno vespertino – 20/11/2009

Profa. Teodora

15:50

Teodora não tem um plano de aula. A programação é a mesma da sala anterior. Os alunos são muito agitados

Teodora escreve um exercício para correção no quadro. Eles já têm no caderno. A matéria é there is e there are. Pede para os alunos corrigirem em seus cadernos.

Alunos conversam muito e fazem barulho.

16:00

Turma se acalma, de repente ficam em silêncio, porém dispersos.

Teodora se dirige a um aluno no fundo da sala e cobra dele o exercício, parece ter visto que ele não estava fazendo nada. P. confere nas carteiras se os alunos estão fazendo a correção do quadro.

16:10

Teodora inicia outro assunto. There was e there were. Escreve a regra: past tense – there was – there were. Explica que é o passado de there is e there are. Em seguida passa um exercício que acompanha a regra.

16:13

Teodora faz a chamada.

16:15

A explicação é curta e rápida. Teodora diz que é o passado de there is e there are, é a continuação do outro.

Teodora pede para responderem o exercício que ela corrigirá em alguns minutos.

Teodora se retira da sala para resolver um problema

Teodora corrige a atividade.

16:20

Termina a aula.

APÊNDICE X

QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS OUTRAS ASSOCIAÇÕES

Questionário para a pesquisa de dissertação de mestrado sobre o papel das associações na formação da competência profissional de seus associados.

1. Como e por que decidiram criar uma associação de professores de Inglês?
2. Quais são as expectativas de seus associados?
3. Como a Associação se mantém atualizada com relação às expectativas de seus associados
4. Quantos sócios a associação tem atualmente?
5. O que a associação oferece para seus sócios?
6. Quantos eventos são realizados por ano?
7. Existe algum envolvimento com órgãos públicos como Universidades, Estado ou órgãos internacionais?
8. Como a Associação se posiciona diante das questões das políticas públicas que envolvem os professores de Inglês? Já houve algum evento desta natureza em seu Estado?
9. Quais são as metas de sua associação a curto, médio e longo prazo?
10. Qual o maior problema que sua associação enfrenta na atualidade?