

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria de Fátima Gomes Sanches

**Práticas de Ensino e aprendizagem da Língua
Inglesa como segundo idioma para o Ensino Médio**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria de Fátima Gomes Sanches

**PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDO IDIOMA
PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Taubaté – SP

2018

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDO IDIOMA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profa. Dr. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) **Karin Claudia Nin Brauer** - Centro Est. Educ. Tecnologia Paula Souza – CEETEPS

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) **Ana Maria Gimenes Corrêa Calil** - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) **Suzana Lopes Ribeiro** - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

S211p Sanches, Maria de Fátima Gomes
Práticas de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa
como segundo idioma para o Ensino Médio. / Maria de Fátima
Gomes Sanches. - 2018.
159f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.
Orientação: Profa. Dra Suzana Lopes Salgado Ribeiro,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Práticas. 2. Estratégias. 3. Ensino da Língua Inglesa.
4. Segundo idioma. 5. Ensino Médio. 6. História oral. I. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus trino, Pai Celestial, seu filho Jesus Cristo e o Espírito Santo, fonte de toda a criação, meu ajudador e meu Senhor.

Ao meu esposo e aos meus filhos, pela paciência e incentivo maior, pelo amor incondicional, acreditando na minha capacidade e vibrando com cada etapa vencida.

Às professoras da Banca de Qualificação e de Defesa, Profa. Dra. Karin Claudia Nin Brauer e Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, pelos pertinentes apontamentos e pelas contribuições que enriqueceram este estudo.

Agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Suzana Lopes Ribeiro, pela amizade e companheirismo, pelas contribuições, pela dedicação e incentivo à pesquisa, crescimento acadêmico e orientações que recebi. E principalmente por acreditar no potencial da minha pesquisa, aceitando este desafio.

Aos professores do programa de Pós-graduação e Mestrado em Educação Profissional da Unitau, que participaram dos Seminários com apontamentos enriquecedores para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos amigos da turma B de 2016, principalmente ao grupo de Guarulhos. Com momentos divertidos e difíceis, mas com todo apoio e parceria, com todo o incentivo e auxílio mútuos.

A idéia implícita nessa lei é a de que, antes de ser professor, sou um aprendiz, um “estudante” ensinando estudantes. Estou dando continuidade ao processo de aprendizagem.

Precisamos adotar a atitude de que ainda não chegamos lá. Quem aplica esse princípio didático na prática está sempre se perguntando: Como Posso melhorar meu ensino?

Encaremos esse fato da seguinte maneira: enquanto estivermos vivos estaremos aprendendo; e enquanto estivermos aprendendo estaremos vivos.

Howard Hendricks (1991)

RESUMO

Esta pesquisa partiu da preocupação de que os alunos no final do curso em escolas regulares de Ensino Médio não dominam a Língua Inglesa. Assim, investigou e analisou a eficácia das práticas e estratégias docentes e dos métodos utilizados em relação à aquisição do inglês como segunda língua em um projeto específico que foi desenvolvido entre os anos de 2008 e 2014. O projeto Centro de Idiomas objetivou ensinar inglês como segunda língua com ênfase na comunicação oral e auditiva. Para atingir o objetivo proposto, este estudo fez uso da pesquisa de natureza qualitativa e exploratória por meio de entrevistas de história oral temática e questionários sobre as atividades. As entrevistas orais com os professores de inglês, e os questionários com os alunos e ex-alunos, puderam esclarecer sobre o real aproveitamento das práticas empregadas durante a execução de um projeto específico na Educação Básica. Para a implantação do Centro de Idiomas, foram feitas mudanças em relação às aulas de inglês na Educação Básica, iniciando no sexto ano do Ensino Fundamental I e seguindo até o terceiro ano do Ensino Médio. Para tanto, as aulas seguiram o padrão de conversação cem por cento na língua inglesa, com atividades dinâmicas e mais interativas, cujos resultados, avaliados por meio de testes específicos, trouxeram a real dimensão do conhecimento dos alunos, bem como o nível de proficiência do idioma. Para o registro do percurso das experiências vividas pelos professores, escolhemos desenvolver uma pesquisa com base no registro de Histórias de Vida Profissional. Além disso, foi utilizado um questionário junto aos alunos que participaram do processo formativo. Por meio dos dados apresentados nas narrativas dos professores e suas experiências, foi possível mensurar o aproveitamento da aprendizagem, detectar os pontos fracos e fortes e, pensar em novas estratégias para aperfeiçoar a prática docente e o aprendizado dos alunos. Para tanto, detectou-se a necessidade do método de trabalho envolvendo as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, e sua eficácia para orientar as escolhas de futuros professores sem ignorar as diferentes habilidades e capacidades de cada aluno.

Palavras-chave: Práticas. Estratégias. Ensino da língua inglesa. Segunda língua. Ensino Médio. História Oral.

ABSTRACT

This investigation started from the concern that students ending regular course in high school do not dominate the English Language. In order that, this research investigated and analyzed the teaching practices effectiveness strategies and methods used in relation to the acquisition of English as a second language in a specific project developed from the years 2008 to 2014. The Centro de Idiomas project aimed to teach English as a second language with an emphasis on oral and auditory communication. In order to reach the proposed objective, this study made use of qualitative and exploratory research through thematic oral history interviews and questionnaires about the activities. Oral interviews with English teachers, and questionnaires with students and former students, were able to clarify the practices real use during the execution of a specific project in Basic Education. For the Language Center implementation, changes were made in relation to English classes in Basic Education, starting with the sixth year of Elementary School and continuing through the third year of High School. In order to do so, classes followed the one hundred percent conversation pattern in English, with dynamic and more interactive activities, whose results, evaluated through specific tests, brought the real dimension of students' knowledge, as well as the students language level of proficiency. In order to record experiences lived by the teachers during the course; it was chosen to develop a research based on the Professional Life Stories recording. Additionally, a questionnaire was used with students who participated in the training process. Through the data presented in the teachers' narratives and their experiences, it was possible to measure the use of learning, to detect weaknesses and strengths, and to think of new strategies to improve the teaching practice and the students' learning. In order to do so, the need for the work method involving the four skills was detected: listening, speaking, reading and writing, and its effectiveness in guiding the future teacher's choices without ignoring the different abilities and each student abilities.

Keywords: Practice. Strategies. English Language Teaching. Second Language. Secondary Education. Oral History.

LISTA DE SIGLAS

CAAE	-	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEDIC	-	Centro de Documentação e Informação Científica
CEP/UNITAU	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CGASS	-	Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPDOC- FGV	-	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getulio Vargas
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	-	Leis de Diretrizes e Bases
NEHO-USP	-	Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC	-	Pontifícia Universidade Católica
SCIELO	-	Scientific Electronic Library Online
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCM	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICAMP	-	Universidade de Campinas
USP	-	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Problema.....	15
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Objetivo Geral.....	16
1.2.2 Objetivos Específicos.....	16
1.3 Delimitação do Estudo.....	16
1.4 Justificativa.....	17
1.5 Organização da Pesquisa.....	17
2 O ENSINO DE INGLÊS EM EVIDÊNCIA.....	19
2.1 Métodos de Ensino da Língua Inglesa.....	19
2.2 Estratégias de Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.....	22
2.3 Inglês como Segunda Língua.....	24
2.4 Inglês no Ensino Médio.....	25
2.5 Formação de Professores de Inglês.....	27
3 METODOLOGIA.....	32
3.1 Tipo de Pesquisa.....	35
3.1.1 História Oral.....	35
3.2 População.....	37
3.3 Instrumentos.....	38
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados.....	40
3.4.1 As entrevistas.....	41
3.5 Procedimentos para Análise de dados.....	43
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	45
4.1 Centro de Idiomas.....	45
4.2 Professores.....	47
4.2.1 Formação docente e Conhecimento profissional.....	49
4.2.2 Início de carreira.....	55
4.2.3 Desafios e Emoções.....	58
4.2.4 Ser professor.....	60
4.2.5 Experiências docentes e as Estratégias de ensino.....	63
4.3 Práticas e quantidade de alunos em sala de aula.....	67
4.3.1 Avaliação do projeto.....	68
4.4 Alunos.....	70
4.4.1 Relação professor e aluno.....	71
4.4.2 Práticas a partir do olhar do aluno.....	72
4.5 Avaliação de 2012 e 2013.....	79
4.5.1 Índices de 2012 (Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado).....	79

4.5.2 Índices de 2013 (Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado).....	82
4.5.3 Comparativo.....	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE I – Ofício.....	102
APÊNDICE II – Termo de Autorização.....	103
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo.....	104
APÊNDICE IV.....	106
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108
ANEXO B - Transcrição de vídeo Projeto Centro de Idiomas resultados de 2012.....	110
ANEXO B1-Transcrição de vídeo Projeto Centro de Idiomas resultados de 2013.....	113
ANEXO B2 - Transcrição Projeto Centro de Idiomas resultados de 2012/2013.....	115
ANEXO C – Transcrições das entrevistas orais com PROFESSORES.....	125
DECLARAÇÃO.....	147

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos dezesseis anos de trabalho com o idioma da língua inglesa, foi possível observar algumas dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Médio na aprendizagem do inglês como segunda língua. No ano de 2008, a autora desta pesquisa ingressou em uma instituição de ensino particular da grande São Paulo para fazer parte de uma equipe que iniciaria um novo projeto, cujo objetivo era o ensino da língua inglesa como segundo idioma, a fim de desenvolver as quatro habilidades da comunicação: leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, tendo como ênfase as duas últimas habilidades.

Para a implantação e execução deste projeto, uma equipe foi formada com oito professores de inglês, iniciando com quatro professores; porém, à medida que o trabalho ganhou corpo e as aulas implementadas aumentaram, foi necessária a contratação de mais quatro professores. Juntamente com esse crescimento, surgiram algumas dificuldades que precisariam ser enfrentadas, principalmente, a quebra de paradigmas referente aos métodos de ensino.

Devido à necessidade de mudança, a proposta das novas aulas estaria voltada às práticas mais dinâmicas, com atividades, métodos e estratégias diferenciadas, as quais melhorariam a interação entre professor/aluno e aluno/aluno. Como, por exemplo, atividades com mímicas, músicas e vídeos. Porquanto, costumeiramente, as aulas de inglês não são espaços muito interativos, já que, os alunos ficam sentados uns atrás dos outros, perfilados, o professor fala e explica a matéria, todos ouvem e escrevem, ou seja, práticas que são mecanizadas, ou seja, há uma explicação sobre o uso da gramática, sem contexto. Quando o professor termina a explicação, os alunos fazem suas lições e, caso tenham alguma dúvida, chamam o professor.

Ficou acordado que o projeto iniciaria com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) até o término do Ensino Médio, cuja meta a atingir era que a grande maioria dos alunos conseguisse falar e usar as quatro habilidades em nível proficiente de B1¹ do *Common European Framework* (Quadro Comum Europeu). Este, foi organizado pelo

¹ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.
<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr> (Acesso em 28/06/17)
http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf (Acesso em 28/06/17)
<https://www.efset.org/br/english-score/cefr/> (Acesso em 28/06/17)

Conselho Europeu em 1990, como parte de um esforço mais amplo para promover a colaboração entre professores de línguas ao longo de todos os países europeus. Neste nível, a pessoa é capaz de lidar com situações de viagem em um país estrangeiro, escrever textos simples de assuntos conhecidos e de seu interesse, descrever experiências, situações, e justificar de forma simples as suas opiniões.

A instituição, onde o projeto foi desenvolvido, possui cerca de 1.700 alunos matriculados na Educação Básica, está a trinta anos trabalhando com tecnologia e projetos de inovação, tendo a informática como disciplina na matriz curricular desde o ensino fundamental, além disso, possui uma equipe de robótica que participa de eventos e competições nacionais e internacionais e, que foi bicampeã em design de vídeo no campeonato mundial de robótica com o tema *What's the meaning of VEX?*. A categoria fez parte do Vex Robotics World Championship, competição mundial de robótica realizada no *Dallas Convention Center Arena*, em Dallas nos Estados Unidos. Devido à importância deste campeonato, em ambientes internacionais, o ensino da língua estrangeira tornou-se muito importante para a comunicação oral da instituição.

Falar sobre o ensino da língua inglesa é falar também sobre quebra de paradigmas, ou seja, aquele ensino tradicional em que o aluno somente escreve e estuda o verbo *to be* não cabe mais em nossos tempos pós-modernos. Para tanto, os professores necessitam pautar-se em novas formas de pensar e de agir que para Morin (2001) é sustentar os paradigmas da sociedade atual chamado de complexidade, pois o ser humano é complexo, e ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultura, social e histórico. Desta forma, a educação precisa trabalhar com essa complexidade.

[...] o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso informações e dados no seu contexto para que tomem sentido. (MORIN, 2001, p.40)

Assim sendo, faz-se necessária uma mudança na metodologia e na prática docente nas quais propiciará a possibilidade de o aluno desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar em língua inglesa, e também, favorecerá o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

O contato e a experiência com outra estrutura linguística pode proporcionar ao aluno o conhecimento e a vivência da diversidade cultural que, segundo Morin (2000), são

necessárias para estarmos situados em contexto planetário porque não há sentido em aprendizado isolado.

[...] é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte (MORIN, 2000, p.27).

Dentre as competências comportamentais que o mercado de trabalho busca, a comunicação é uma das mais valorizada, pois a pessoa que domina a linguagem oral, escrita e expressão corporal, consegue se relacionar facilmente com o outro, expressando suas ideias, compartilhando saberes e esclarecendo dúvidas. Nesta mesma linha, a comunicação em língua inglesa é um dos requisitos mais valorizados pelas empresas, entretanto, em muitos casos, as pessoas se retraem e sentem certo desconforto durante a comunicação porque comunicar-se significa se expor diante do outro ou de uma situação.

Ao falar sobre a linguagem, idioma, é preciso compreender o significado da palavra comunicação que é derivada do latim *communicare*, cujo significado é “partilhar, participar algo, tornar comum”. Dentre outros significados, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2003-2016), comunicação é “troca de informação entre indivíduos, através da fala, escrita, de um código comum ou do próprio comportamento; capacidade de entendimento entre as pessoas através do diálogo”. Pois é por meio dela que os seres humanos são capazes de compartilhar diferentes informações, tornando o ato de comunicar uma atividade essencial para a vida em sociedade.

O ensino de língua inglesa tem passado por algumas transformações no que se refere à abordagem e comunicação, pois ao longo do tempo tem recebido influências de métodos diferenciados. Atualmente, tem-se percebido uma abordagem mais comunicativa que facilita o entendimento do aluno no contexto de cada atividade. Isto porque, vivemos no chamado pós-método, em que os professores podem utilizar um ou mais métodos para que o ensino e aprendizagem sejam mais eficientes e atrativos, para tanto, dependerá do envolvimento dos alunos e da dinâmica de cada aula.

Segundo Brown (2001), quando se fala em ensino comunicativo devemos lembrar que interagir é se comunicar, pois por meio dela é possível haver a troca interativa a qual enviamos e recebemos mensagens, e também as interpretamos dentro de um contexto em que há diversas negociações de significado.

Desse modo, o objetivo do ensino da língua inglesa deve orientar cada aluno sobre todo o processo da aprendizagem, assim as aulas de inglês devem preparar alunos para a sua vivência no mundo real (RICHARDS e ROGERS, 2006). Para haver este aprendizado, faz-se necessário que o docente seja o mediador entre a língua e o aluno, pois neste processo está implícito o envolvimento social e pessoal (ALARCÃO, 2009).

Dentro deste cenário, vivências pessoais no ambiente escolar têm produzido preocupações e questionamentos a respeito do porquê de os alunos saírem do terceiro ano do Ensino Médio sem conseguir falar em inglês. Esta tem sido a motivação para a busca de leituras e informações a respeito do assunto, o que instigou a elaboração deste trabalho.

1.1 Problema

Para trocar informações e construir conhecimento em um mundo cada vez mais globalizado, a comunicação em um segundo idioma, no caso o inglês, é imprescindível. Para tanto, a língua inglesa está inserida na educação básica desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, fazendo parte do currículo escolar. Nesta perspectiva, presume-se que a maioria dos alunos aprenda a língua inglesa, sendo que esta é uma matéria inserida na matriz curricular da educação básica, apesar de não ser obrigatória.

Considerando a necessidade de práticas diversificadas e que há o consenso de que para melhorar a prática do ensino é preciso diversificar métodos e estratégias, questiona-se, então sobre “Por que os alunos ao final do Ensino Médio, regularmente, não conseguem se comunicar em inglês, mesmo frequentando as aulas?”, e a partir desta preocupação tentar entender “Quais são as práticas utilizadas em sala de aula no ensino de inglês como segundo idioma?” e se “É possível que alunos do Ensino Médio aprendam, além de somente ler e escrever, se comunicar oralmente em inglês no final do curso?”.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo deste trabalho foi investigar o que dizem os professores sobre o projeto “Centro de Idiomas”, os métodos aplicados no ensino da língua inglesa para o Ensino Médio e sua eficácia na aquisição da língua inglesa como um segundo idioma.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a estrutura e fazer uma investigação do projeto por parte dos docentes, levando em conta as avaliações institucionais de aprendizagem.
- Investigar se estas práticas modificaram as intervenções pedagógicas destes professores após a participação no projeto.
- Identificar as ações e estratégias que promovem o aprendizado discente de qualidade do Ensino Médio.
- Analisar junto aos alunos, quais os benefícios da participação no projeto e as práticas que foram facilitadoras no aprendizado.

1.3 Delimitação do Estudo

A discussão apresentada neste trabalho remete-se da análise das práticas, métodos e estratégias utilizadas por professores que possuem curso graduação em Letras e cursos livres de idiomas por meio de suas narrativas e experiências. Por outro lado, propõe demonstrar a importância da língua inglesa no mercado de trabalho, na diversidade cultural e linguística.

A fundamentação da pesquisa baseia-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino de uma Língua Estrangeira a partir da quinta série – hoje 6º ano - do Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 26, parágrafo 5º, que estabelece:

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. (BRASIL, Seção I, p. 27833, 1996)

Para aplicação deste projeto, formou-se uma equipe especializada para a elaboração e execução das metodologias, práticas, abordagens e material didático, sendo este último, alterado de um sistema apostilado para livros didáticos importados, em função dos objetivos apresentados.

1.4 Justificativa

Esta pesquisa justifica-se partindo do pressuposto que para o aluno aprender um idioma estrangeiro comunicando-se oralmente ou através da escrita, ele necessita de professores com formação específica, como também material e abordagens diversificadas e contextualizadas.

Partindo desta problemática, verifica-se a necessidade de esclarecer, as práticas utilizadas em sala de aula no ensino de inglês como segundo idioma e, a possibilidade de que alunos do Ensino Médio aprendam, além de somente ler e escrever, se comunicar oralmente em inglês no final do curso, por meio de análises de histórias orais e documentais, pesquisas e fundamentações teóricas.

Além de refletir sobre práticas específicas, defende-se a importância de se conjugar uma diversidade de práticas e estratégias para que o docente consiga alcançar seu objetivo de ensino, e que diferentes alunos possam ser contemplados em suas necessidades de aprendizagem.

1.5 Organização da Pesquisa

Esta dissertação está dividida em quatro seções.

Na primeira seção são apresentados - uma introdução à pesquisa, seu problema, assim como o objetivo geral e os objetivos específicos. Ainda é parte desta seção, uma delimitação do estudo, uma justificativa e a organização da pesquisa.

Na segunda seção, ganha centralidade uma revisão de literatura, na qual são apresentadas as fundamentações teóricas considerando os métodos de ensino da língua inglesa, Práticas e Estratégias de ensino e aprendizagem da língua inglesa, Conceito de estratégias de ensino de idiomas e suas utilizações em sala de aula, inglês como segunda língua, inglês no Ensino Médio histórico e às características do Ensino Médio, Conceitos sobre Formação docente e Formação do professor de inglês.

Na terceira seção, é apresentada a metodologia da pesquisa realizada, apresentando o tipo de pesquisa, discutindo o uso realizado da história oral, a delimitação da população da pesquisa, a escolha dos instrumentos, assim como os procedimentos para coleta e análise de dados.

Na quarta seção, são apresentadas a coleta e a análise de dados. Assim, o texto cria um paralelo entre os dados apurados, a fundamentação teórica e os resultados obtidos para evidenciar as questões de pesquisa expressas na justificativa deste trabalho.

Por último, apresentamos o fechamento do texto desta dissertação, em uma seção em que apresentamos os principais pontos desenvolvidos apontando caminhos da conclusão do trabalho de pesquisa realizado.

2 O ENSINO DE INGLÊS EM EVIDÊNCIA

Nesta seção, são apresentadas as fundamentações teóricas considerando os Métodos de Ensino da Língua Inglesa, as Práticas e Estratégias de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa, o Conceito de Estratégias de Ensino de Idiomas e suas utilizações em sala de aula, o inglês como segunda língua, inglês no Ensino Médio, e os Conceitos sobre formação docente.

A revisão da literatura busca aportes teóricos que servirão de bases para os referenciais em que se deve fundamentar uma pesquisa. Durante a mesma, serão aprofundados os temas sobre as práticas, métodos, estratégias de ensino da língua inglesa e formação docente. Para este trabalho, procuramos ressaltar teóricos relacionados às áreas da Educação Básica, Ensino de idiomas, Formação de professores de inglês, Práticas e estratégias de ensino e Aprendizagem da língua inglesa no Ensino Médio.

2.1 Métodos de Ensino da Língua inglesa

Cabe aqui, uma explicação sobre a palavra método, que vem do grego *méthodos*, é uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hodós*, que significa via, caminho. Partindo desta etimologia, podemos afirmar que método pode significar um caminho que dirige a certos objetivos, fins, resultados, conceitos, etc.

Segundo afirmação de Rampazzo:

[...] a palavra método refere-se a um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim (RAMPAZZO, 2005, p.13).

Quando se fala em métodos, há que se pensar na história dos métodos, ou em como se deu seu desenvolvimento para ajudar ou não ajudar o ensino-aprendizagem de outro idioma. Houve mudanças muito importantes durante muito tempo, mas pensemos na marca inicial para as mudanças importantes que aconteceram em relação aos métodos de ensino de inglês. Esta marca se deu no século XIX, bem como a busca por métodos que tinham a esperança de que fossem perfeitos. No entanto, foi em meados do século XX que encontramos a busca por tais métodos ao se referenciar a esta época, deve-se ao fato de que ter-se alcançado um nível muito elevado pela busca de métodos de ensino da língua inglesa (PRABHU 1990, LEFFA, 2014; BROWN, 2001; CELCE-MURCIA, 2001; RICHARDS & RODGERS, 1986 e 2001).

Pode-se encontrar nas pesquisas que diversos métodos modificados foram desenvolvidos na mesma época. (Cf. BROWN, 2001; RICHARDS & RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2003). Alguns conhecidos são: o Método Áudio-lingual, o Método Silencioso, a Sugestologia, a Resposta Física Total e o Método Comunicativo ou Abordagem Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, CELCE-MURCIA, 2001).

Sabendo-se que há diversos métodos para o ensino da língua inglesa: audiolingual, comunicativo, método direto, gramática / tradução, natural, modo silencioso, situacional sugestologia, total física, poderíamos discorrer que não são apenas estes métodos que ajudam o aluno a chegar ao seu aprendizado total, mas um conjunto de ações e estratégias utilizadas. Contudo, para os professores se faz necessário estar bem informados sobre os pontos fracos e fortes de cada método e decidirem quando usá-los ou não, dependendo da classe e dos alunos de cada sala.

Richards & Rodgers (2001) e Brown (2001) apresentam alguns métodos que serão descritos a seguir:

Método Audiolingual: Surge nos anos 1950, influenciada pelo behaviorismo de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) e pelo estruturalismo de Ferdinand Saussure (1857-1913). Neste método há oportunidades para que as estruturas gramaticais sejam praticadas com exercícios em sala, a preocupação com a pronúncia aparece em estruturas gramaticais, o treinamento auditivo com repetições simultâneas (*drills*) são largamente utilizados, a tradução não é permitida e as estruturas precisam ser memorizadas pelos alunos. Por fim, os alunos são controlados pelo professor que antecipa qualquer tipo de conflitos com a teoria.

Método Comunicativo: David Wilkins (1971, 1976) e Henry Widdowson (1978) consolidaram as bases importantes para Abordagem Comunicativa (Método Comunicativo). Neste método são usados diálogos que guiam os alunos ao aprendizado da comunicação, os *drills* podem ser usados, todavia não com tanta frequência como no audiolingual. Nesta linha, para que os alunos tenham uma compreensão maior do que se está aprendendo, os diálogos são contextualizados, o aluno cria a linguagem individualmente sem levar em consideração a pronúncia e o docente não precisamente apresenta o controle da linguagem usada pelo aluno.

O professor de inglês, no método comunicativo, precisa preocupar-se constantemente em oferecer um ambiente bem favorável para que o aluno tenha seu

desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, bem como de e compreensão e produção escrita através de atividades diversificadas. Sua função é a de promover meios que conduzam à aprendizagem da língua, provendo ferramentas necessárias para que os alunos alcancem os resultados almejados.

Método direto: em oposição à gramática, este método, segundo Howatt e Widdowson (2009), teve sua primeira menção em 1853. Neste método não há teoria, os alunos sentem-se pressionados a usarem a linguagem corretamente, aprende-se a gramática por hipótese, a escrita e as palavras soltas são inexistentes. Igualmente há ênfase na correção da pronúncia e da gramática, há ausência de livros, mas há planos de aulas e o docente estabelece materiais para promoção da comunicação, é o exemplo para que alunos interajam com ele usando perguntas e respostas.

Método Gramática/Tradução: Neste método, o principal foco é a leitura e escrita e não a fala. A tradução e a memorização das regras gramaticais são importantes, as palavras do vocabulário precisam ser traduzidas e memorizadas e o aluno é passivo e as aplicações das regras gramaticais são enfatizadas pelo docente para que haja a tradução das sentenças.

Método Natural: idealizado por Tracy Terrell e Stephen Krashen (Neste método, a teoria é inexistente e o aprendizado dela acontece de forma natural, o aluno precisa estar consciente no monitoramento e na correção da sua fala com ênfase na estrutura no vocabulário. Os gestos, mímicas, gravuras e as atividades comunicativas são usadas pelo docente que decide quando o aluno está apto a falar.

Modo silencioso: Este método, criado por Caleb Gattegno, é fundamentado mais na aprendizagem cognitiva do que na afetividade, o aluno é passivo e a autoridade na aula é o docente. Habitualmente o docente tem o controle da situação e o aluno é submisso, podendo ser corrigido pelo docente, há uma apresentação rápida, todavia a particularidade do modo silencioso é permitir a descoberta dos fatos e princípios pelos alunos, por si mesmos. Por fim, o vocabulário é introduzido com o uso do material, bem como os verbos e a sintaxe.

Sugestologia: Para este método, Georgi Lozanov descobriu que há um estado mental para a aprendizagem, ou seja, as mentes dos alunos precisam estar relaxadas, a gramática analisada e seus cadernos usados para anotar algo importante. Em relação ao material, é inexistente e o docente tenta ser uma espécie de conselheiro, os grupos são

pequenos e os alunos são vistos como clientes. São aceitas a tradução, memorização e regras gramaticais, e a música para que os alunos relaxem, mas o ensino é tradicional tendo o professor como autoridade e o aluno passivo e submisso ao método.

Total Física: Para James Asher, o criador deste método, a teoria é estrutural, sendo necessário que o aluno ouça antes de falar, mas sem ansiedade, para que possa fixar a linguagem formal; porém, a conversação entre os aprendizes é transcrita e os alunos se tornam independentes, buscando a proficiência oral.

Antes de tomar uma decisão sobre qual método usar, o professor precisa fazer as seguintes perguntas: Para quem vou ensinar? Quais as circunstâncias? Quais são os objetivos dos alunos? Isto porque muitas vezes um método é bom para alguns alunos e não é tão eficiente para outros, é necessário contextualizar (PRABHU, 1992).

Não é o método o mais importante, mas como desenvolver cada atividade indo ao encontro das necessidades de cada aluno, se faz necessária a motivação para que o grupo mostre interesse em suas atividades, ou seja, podem-se adotar métodos distintos para os contextos diferentes.

Quando se insere um método que é considerado bom, pode-se compreender que com o passar do tempo determinados docentes se utilizam mecanicamente, o que não é aconselhável, pois se tornará uma rotina desprendida do contexto real. Faz-se necessário o uso do senso de identificação de cada grupo e entendimento do que é indispensável para cada um.

2.2 Estratégias de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa

Nesta seção, apresenta-se o panorama dos estudos sobre **Estratégias de Ensino da Língua Inglesa**, cujo objetivo é traçar apontamentos feitos por pesquisadores sobre a temática. De acordo com o banco de teses e dissertações da Coordenação de Nível Superior (CAPES) e do SCIELO, foram encontrados 189 textos de teses e dissertações com o tema **Estratégias de Ensino da Língua Inglesa**, foram encontrados 62 trabalhos com data de defesa de 2010 até o mês de dezembro de 2014. Selecionamos 54 dissertações e teses para leitura e, posteriormente, oito artigos.

Nesta investigação foram selecionados dois trabalhos de pesquisa: o primeiro, **“Ensino Aprendizagem de escrita em Língua Inglesa”** A Relação entre crenças e o Uso

de Estratégias (RAMOS, 2011). Nesta dissertação, Ensino Aprendizagem de escrita em Língua Inglesa, percebemos que os artigos se assemelham a este trabalho, pois além de ter realizado levantamento das estratégias de aprendizagem, fez treinamento sobre as mesmas com os alunos participantes. A partir das crenças que os alunos possuíam em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira e após o treinamento foi possível levantar dados sobre as mudanças na ação dos professores e dos aprendizes.

Já a dissertação com o título **“O Uso de Estratégias da Comunicação no Contexto de Sala de Aula de Língua Inglesa”**, Herbelin (2010) apresenta um estudo de Caso, trazendo ponderações, sobre o estudo, em que as habilidades comunicativas da língua inglesa (compreensão de expressão escrita, expressão escrita, comunicação auditiva e expressão oral) são colocadas em prática. Assemelha-se a este trabalho uma vez que se trata das estratégias de ensino e a verificação de como acontece a comunicação oral e escrita em língua inglesa na sala de aula.

Na pesquisa citada sobre o uso das estratégias da comunicação, a autora descreve que usando as estratégias de ensino apropriadas é possível melhorar pouco a pouco as competências dos alunos, que são muito importantes, pois possibilitam aos aprendizes estabelecer e permanecer em uma conversa utilizando o idioma inglês. Em sua análise percebeu-se que é normal a transferência feita pelos alunos entre a segunda língua e a língua materna durante a aprendizagem da língua estrangeira.

Herbelin (2010) afirma que usando as estratégias de ensino apropriadas é possível melhorar pouco a pouco as competências dos alunos, que são muito importantes, pois possibilitam aos aprendizes estabelecer e permanecer em uma conversa utilizando o idioma inglês. Em sua análise percebeu-se que é normal a transferência feita pelos alunos entre a segunda língua e a língua materna durante a aprendizagem da língua estrangeira.

Para Celani (2001, apud SOUZA 2006), o professor de inglês precisa buscar, além de aprofundar o conhecimento pedagógico, trabalhar a interatividade utilizando novas estratégias, desenvolvendo as habilidades de aprendizagem de cada aluno. Desta forma, as aulas serão mais colaborativas e o aprendizado mais prazeroso.

Nesta mesma linha, segundo O'Malley e Chamot (1987) e Oxford (1989), as descrições sobre estratégias são: Metacognitivas, Cognitivas e Sócio/afetivas. Segundo Oxford (1989), as estratégias dividem-se em: diretas e indiretas. (Adaptação da autora)

I - Estratégias diretas

- a) Estratégia de memória - armazenagem e recuperação de informações novas;
- b) Estratégias cognitivas - compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo estudante/aprendiz;
- c) Estratégias de compensação - auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento.

II – Estratégias indiretas

Estratégias metacognitivas-planejamento, controle e avaliação da aprendizagem;

- a) Estratégias afetivas - regulação de emoção, atitudes, valores e motivação;
- b) Estratégias sociais - interação e cooperação com os outros

As estratégias descritas acima podem auxiliar o aprendizado linguístico. A estratégia direta auxilia no aprendizado do vocabulário ou gramática, por exemplo. Ela auxilia a conexão direta com o conteúdo específico para a internalização do idioma. Por outro lado, as estratégias indiretas auxiliam o desenvolvimento afetivo e social, pois a interação, a emoção e cooperação estão muito presentes ao praticar o idioma com os outros para adquirir a competência comunicativa.

2.3 Inglês como Segunda Língua

Com o título “**A Influência da Língua Materna na Aquisição do Inglês como L2**”, os autores Silva e Alves (2016) tratam sobre a aquisição da segunda língua como uma tarefa bastante complexa, sobre a importância de que o ensino não deva ser restrito somente a observação de estruturas gramaticais, vista assim por maior parte das escolas brasileiras, descrevendo os padrões sonoros que precisam ser estabelecidos, bem como a transferência fonológica.

Segundo Silva e Alves (2016), para que o indivíduo aprenda a segunda língua, é necessário produzir sons da língua alvo de maneira eficiente, adquirindo uma consciência fonológica, compreendendo como a linguagem oral possui diferentes modos. Já, na escrita da língua é importante observar o sistema ortográfico. Finalmente, o trabalho conclui que para que aluno produza os sons corretos da fala é necessário atividades de práticas auditivas (expostos ao *listening*, prática auditiva antes das demais habilidades) fará com que haja uma contribuição de ensino mais efetiva.

Porém, somente a detecção dos sons não é suficiente, é necessário que os profissionais que trabalham com a aquisição de segunda língua sejam capazes de levar os

alunos a refletirem conscientemente e tentarem estabelecer as distinções fonético-fonológicas na produção oral.

Para Campos (2016), em **“Reconhecimento Automático de Fala (ASR) e Aquisição de Segunda Língua: Práticas de Pronúncia do Inglês no Aplicativo Móvel”**, o uso de aplicativos para o aprendizado de inglês como segunda língua podem contribuir para uma aprendizagem do idioma de forma contemporânea e diferenciada. O campo de pesquisa incluiu uma pequena parte portuguesa na Universidade Nova de Lisboa e outro campo na parte brasileira.

O ambiente virtual escolhido foi o aplicativo chamado *BABEL*. Descrevendo como as tecnologias auxiliam no aprendizado da segunda língua, e após uma descrição sobre metodologias e sobre o *mobile learning* e suas derivações que trouxeram novas oportunidades de aprendizagem; o autor destaca que o conhecimento se vê executado através de aportes que integram áudio, vídeo, textos, *hyperlinks*, fotos, conversas informais e gráficos, proporcionando acesso através de conexões geradas em computadores e suas propriedades cognitivas através das redes.

Após verificação da funcionalidade do aplicativo, o autor destaca a eliminação dos aspectos de timidez com professores e colegas de classe. Por fim, advoga a adoção do aplicativo na matriz curricular do curso de Letras, pois favorece em muitos aspectos as práticas de pronúncia do idioma.

2.4 Inglês no Ensino Médio

Peixoto e Silva (2014), em **“A (In)Significância do Inglês no Ensino Médio”** buscam estabelecer contrastes entre um ensino condizente com as necessidades educacionais de cada aluno para que o ensino se torne relevante e não fique somente na teoria. Discutem sobre a importância da aquisição do inglês para o Ensino Médio, explicando que se o ensino de uma disciplina se encontra incluso no programa das instituições educacionais é porque integra o conjunto de conhecimentos indispensáveis à formação educacional de determinados indivíduos que estão inseridos em um tempo e em um espaço específicos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais² (PCNs), encontramos destaques sobre a importância da língua estrangeira:

Sem conhecer uma língua estrangeira torna-se extremamente difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo. Daí a importância da aprendizagem de idiomas estrangeiros. Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto (BRASIL, 2000, p.30).

Descreve ainda, sobre a utilidade da aprendizagem de língua estrangeira, pois se encontra inclusa no programa educacional do Ensino Médio integrando um conjunto de saberes indispensáveis à formação do indivíduo. Desta maneira, destacando que o objetivo do ensino de língua inglesa é desenvolver a competência linguística de cada aluno, enfatizando que não se pode mais pensar que o desenvolvimento do aprendizado do aluno possa ser somente a competência gramatical.

Não se pode negar a importância e a utilidade de aprender uma língua estrangeira, também não se pode restringir apenas ao aprendizado escrito e gramatical, conforme PCNs(1999).

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 1999, p. 152).

O ensino do inglês no Ensino Médio se torna significativo quando a aquisição da língua permite ao indivíduo ter acesso à culturas, tecnologias e literaturas que propicia sua relação com o mundo globalizado.

Ao falar sobre o Ensino Médio, vale lembrar que para alguns alunos as aulas podem ser bem complicadas devido à falta de “atrativos” que desviam suas mentes da sala de aula e das aulas.

Segundo Almeida Filho, “Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem”

² PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais é um documentos elaborado por especialistas e educadores de todo o país, feito para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Serve de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo para a atualização profissional. Nesta pesquisa utilizamos Linguagens, Código e suas tecnologias para Ensino Médio.
<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – Acesso em: 18/06/16
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN) - Acesso em: 18/06/16

(2001, p.19). Para tanto, é importante usar a criatividade, diferentes métodos e abordagens, e recursos variados para auxiliar os professores e a manter os alunos motivados para que o ensino e aprendizagem do idioma sejam eficientes e ocorram de fato.

Por isso, o uso de vídeos e músicas, por exemplo, ajudariam o professor a trabalhar de maneira satisfatória, e os alunos se envolveriam com as atividades de maneira mais dinâmica e interessante.

2.5 Formação de Professores de Inglês

Historicamente, os professores sempre foram vistos como aqueles que têm uma missão, não somente a de ensinar, mas de cuidar, executar e planejar. Sua formação profissional foi sendo modificada à medida que as necessidades de escolarização eram impostas à sociedade. Tais mudanças ocorridas no Brasil também foram semelhantes às mudanças ocorridas na Europa. Porém, os professores continuaram com a função de passar conhecimento como os religiosos o fariam.

[...] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo-se uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens, tendo como gênese o seio de algumas congregações religiosas que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (NÓVOA, 1995, p.15-16).

No livro citado Nóvoa defende que o docente se constituiu em ocupação secundária e sua formação e desenvolvimento profissional foi ignorada. Desta forma, nem era possível formar e muito menos formar-se. Por outro lado, a formação docente não é somente possuir uma graduação, pelo contrário, é muito mais ampla e envolvem aspectos como cultura, prática, experiências diversas que não se encontram nas universidades. Formar e formar-se é um processo contínuo e de reflexão.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação (NÓVOA, 1995, p.24).

Ainda no século XVII, Comênio³ já sinalizava sobre a necessidade de mudanças e da formação docente, mas somente após a Revolução Francesa iniciou-se o “processo de

³ João Amós Comênio (1592-1670) – pastor e bispo dos morávios (atual República Checa), conhecido mais pelo seu nome em latim, Comenius – é um pensador do século XVII que antecede a Rousseau em relação a propostas para a educação infantil, sendo considerado um pioneiro nesta área e o pai da pedagogia moderna. A sua obra *Didática Magna* (1632) é definida por ele como “um método universal de ensinar tudo a todos” (Comênio; 1966, p.45).

criação de escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores”. (SAVIANI, 2009, p.143).

Todavia, no Brasil, somente após a independência cogitou-se a organização de instrução escolar, porém, o Golpe Militar foi responsável por exigências de mudanças na própria legislação do ensino e o fim das escolas Normais. (SAVIANI, 2009).

Nóvoa (2007) destaca a década de 1970 como a época que marcou a formação inicial de professores quando o ensino normal após 1974 recebeu novo impulso

[...] mantendo-se sob a direção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação, no quadro de um controlo apertado do Estado, legitimado ideologicamente pela importância social da acção dos professores do ensino primário. Uma vez arrefecido o ímpeto revolucionário, a intervenção do Banco Mundial revelou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político (NÓVOA, 2007, p.1).

Observa ainda que a década de 1980 marca a profissionalização dos professores (NÓVOA, 2007), contudo que ainda reproduz o debate iniciado na década de 70.

Estes programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado (NÓVOA, 2007, p.3).

Já a década de 1990 marca a formação continuada dos professores. Esperando-se que a deficiência percebida na formação inicial possa ser corrigida, desta forma, assegurando o sucesso da reforma no sistema educativo. Assim, trazendo novos papéis nos quais “não está apenas em causa à reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação” para o desempenho de outras funções como administração e orientação escolar e profissional, por exemplo (NÓVOA, 2007, p.5).

Formar um docente não deve estar associado a transmitir somente conteúdos, mas deve ser adjunto a conhecimentos que inserem o professor como pessoa cuja experiência e inovação façam parte do seu cotidiano, permeando seu crescimento profissional aliado às reflexões diárias de suas práticas educativas. Para Nóvoa (2007, p.16), “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”.

A formação superior do professor de línguas envolve dois tipos de conhecimentos, teórico (acadêmico, linguagem) e prático (pedagógico, como lecionar). É importante ressaltar que a formação superior do professor se enquadra na Licenciatura em Letras cuja modalidade é habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, oferecendo o curso de

Bacharelado e Licenciatura. No curso de Bacharelado o formando pode atuar no mercado como tradutor ou secretário; já o curso de Licenciatura está atrelado à Licenciatura em língua portuguesa, ou seja, para atuação na docência.

Ao verificarmos o documento CNE/ CES 492/2001⁴ do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação que encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais, verificamos que os objetivos do curso estão nomeados da seguinte forma:

[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (p. 30).

Leffa (2001, p.334) destaca que o professor de língua estrangeira precisa ser um profissional competente nas duas áreas de conhecimento: língua e metodologia. Para a autor, “A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”.

Linguisticamente, temos a expectativa de que o professor de línguas estrangeiras seja competente o suficiente para criar uma nova língua na mente do aluno, tocando o ser humano naquilo que ele possui de mais essencial, que é a capacidade da fala. (LEFFA, 2001, p.352).

Ao pensar em formação do professor de língua estrangeira, lembra-se que seu envolvimento do profissional precisa ser mais abrangente, porquanto o remete à reflexão que alimentará a teoria e criará um ciclo na preparação docente, ajudando a planejar as ações e a reavaliar sua prática sempre que necessário. Em suas pesquisas, Paiva (2003) faz referência ao fato de que em muitas Faculdades de Letras do país (por causa da prática dupla de licenciatura), a formação dos professores de inglês fica a cargo de quem nem sempre têm intimidade com conceitos de linguística aplicada. Para esses profissionais suas

⁴ O PARECER CNE/CES 492/2001 é um documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras estão descritas com seus respectivos objetivos. Foi aprovado em 03 de abril de 2001. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> - Acesso em 20/06/2016

aulas de teorias de aprendizagem, mesmo que importantíssimas para a formação do docente, nem sempre condizem com questões específicas dos processos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Infelizmente, muitos profissionais, após a graduação, se deparam com a responsabilidade de lecionar uma disciplina e não se sentem preparados, uma vez que não receberam aprendizado adequado. Neste aspecto, Leffa descreve os docentes da seguinte forma: “muitos professores que são da disciplina (...) têm um diploma que lhes outorga um conhecimento que não possuem” (LEFFA, 2011, p. 21).

Widdowson afirma que o professor precisa se preocupar com o ensino de ambas as formas do conhecimento, em se tratando de distinção entre sistema linguístico enquanto forma (conhecimentos linguísticos do sistema) e sistema linguístico enquanto uso (comportamento comunicativo), assegurando que:

[...] deveria ser sensato planejar cursos de ensino de línguas voltados para o uso. Isso não quer dizer que exercícios com aspectos específicos de acidência formal não possam ser introduzidos onde necessários; mas esses sim seriam auxiliares com relação aos propósitos comunicativos do curso como um todo e não introduzidos como um fim em si mesmos (WIDDOWSON, 2005, p. 37-38).

Faz-se necessário lembrar que o professor de idioma deve estar em constante formação, visto que a língua é viva e o mundo está em constante mudança. O profissional de línguas estrangeiras precisa ser reflexivo, crítico, responsável e amoroso.

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (LEFFA, 2001, p.333).

Com estas reflexões, podemos concluir que apesar de algumas dificuldades encontradas em sua formação, o professor de inglês precisa, como todos os professores, buscar seu aperfeiçoamento profissional, ser reflexivo e muito dedicado. Porquanto ensinar um idioma e auxiliar um aluno a falar em outro idioma é muito importante. À medida que uma pessoa fala ela está se expondo e também suas ideias e esta atitude é fundamental para sua evolução pessoal e profissional.

3 METODOLOGIA

Metodologia é a utilização dos processos e das técnicas observadas durante a realização da pesquisa acadêmica, cujo propósito é validar os resultados obtidos com a resolução de problemas ou resultados da investigação. Através dos métodos de pesquisa é possível compreender, estudar, examinar e descrever as técnicas que fazem com que a coleta de dados seja possível.

Para Gil (2008), o método pode ser definido como o caminho que se utiliza para chegar a um determinado fim. No método científico este caminho é a utilização dos procedimentos técnicos e intelectuais que foram adotados para chegar ao conhecimento. Lakatos (2003, p. 83), “não há ciência sem o emprego de métodos científicos”, uma vez que eles são responsáveis por traçar o caminho correto a ser seguido, proporcionando ao cientista os meios pelos quais é possível detectar os erros para auxiliar as tomadas de decisões.

Esta pesquisa utilizou-se do método qualitativo, pois considerou obter as respostas às questões particulares e que não podem ser mensurados. Na pesquisa qualitativa o autor não se preocupa com números, mas se preocupa com o aprofundamento na compreensão social. (Minayo, 2009)

Em obra mais recente Minayo destaca que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22).

Esta pesquisa aborda temas como métodos e práticas de ensino da língua inglesa como segundo idioma, Ensino Médio e formação de professores de inglês, o que pressupõe uma discussão sobre os resultados das práticas utilizadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por um estudo em história oral, por meio do registro de entrevistas com os docentes, e questionários respondidos pelos alunos; ambos analisados com dois vídeos relatórios (anexos B, B1 e B2), tendo a história oral como foco principal.

Para o levantamento bibliográfico que se refere à pesquisa, foram consultados os seguintes bancos de dados digitais. UNICAMP – Universidade de Campinas, USP – Universidade de São Paulo, SCIELO – *Scientific Electronic Library*, Google Acadêmico,

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CEDIC-PUC SP - Centro de Documentação e Informação Científica “*Professor Casemiro dos Reis Filho*” - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Portal de Periódicos Mackenzie, Universidade Presbiteriana de São Paulo.

A escolha por estes trabalhos, sites e pesquisas realizados a partir 2010 justifica-se pela riqueza de informações pertinentes ao tema em discussão, considerando às práticas, os métodos, as estratégias, a formação docente e seus aspectos pedagógicos que auxiliam o trabalho do professor em sala de aula no ensino da língua estrangeira.

As palavras-chave que foram utilizadas na pesquisa foram: inglês/língua inglesa, ensino da língua inglesa, práticas, estratégias, formação de professores, a escolha destas palavras de deu pela importância de sentido.

Para elaboração da pesquisa, primeiramente, foi feita uma pesquisa na base de dados da Scielo, Google Acadêmico, Capes, mantendo os filtros “todos os índices” e “Brasil”. Foram utilizados os descritores de busca na íntegra, o que permitiu acesso a artigos de periódicos, anais, cadernos completos, teses e dissertações.

Os resultados da pesquisa digital, após filtrar duas vezes, estão descritos no Quadro 1:

Quadro 1 – Resultado geral da pesquisa digital

CAPES USP	“Todos os índices”	Artigos	Inglês/Língua inglesa	2.380
		Anais	Ensino da Língua Inglesa	850
UNICAMP SCIELO	“Brasil”	Cadernos	Práticas de ensino da Língua Inglesa	143
		Dissertações	Estratégias de ensino da língua inglesa	14
GOOGLE ACADÊMICO		Teses	Ensino e aprendizagem de inglês	468
		Livros	Formação de professores de inglês	8.387

MÉDIA TEMPORAL cinco anos (2010 -2014)

Fontes: <https://scholar.google.com.br>
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://www.scielo.org/php/index.php>

No campo de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES usamos o descritor Formação de Professores de inglês e encontramos 8.387 resultados, entre as teses e as dissertações. As seleções foram feitas criteriosamente pelos títulos e resumos sobre formação. Logo após, foram feitas leituras observando o

interesse da pesquisa e selecionamos 669 trabalhos. Para refinamento da pesquisa, em Língua Inglesa estudo e ensino, obtivemos 106 resultados, em seguida, refinamos como Aprendizagem e encontramos 35 trabalhos, então, refinamos mais uma vez, como Formação de professor encontramos 9 trabalhos, como Práticas de ensino foram 13 resultados.

Foi pesquisado em Universidade de São Paulo - USP, nos periódicos a partir do título de Formação de professores de inglês e o resultado foi de 5 trabalhos, após este resultado, refinamos como ensino da LI e encontramos 1.600 trabalhos, refinamos para o campo das dissertações e o resultado encontrado foi 1046 trabalhos, ao refinar como Aprendizagem, encontramos 66 resultados. Após 2009, refinamos mais uma vez e obtivemos 15 resultados.

Ao apresentar aqui o panorama dos estudos sobre **Métodos e Práticas de Ensino da Língua Inglesa como Segundo Idioma**, tem-se como objetivo traçar apontamentos feitos por pesquisadores sobre a temática. De acordo com o banco de teses e dissertações da Coordenação de Nível Superior - CAPES e do Portal Domínio Público – Biblioteca digital desenvolvida sem *software* livre foram encontrados 110 textos de dissertações, após refinar resultados, foram encontrados 45 trabalhos com data de defesa de 2010 até o mês de dezembro de 2014. Destes, 45 são da área de Ensino da Língua Inglesa.

Com base no levantamento teórico citado acima, elegemos a tese de doutorado “**Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos**” de Villaça (2011), cujo trabalho apresenta estudo sobre as estratégias e os métodos de aprendizagem da língua inglesa em material didático, com a premissa de que podem ser ensinadas com o objetivo de desenvolver a habilidade de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

O trabalho assemelha-se ao da pesquisadora no que se refere ao material didático e as estratégias de aprendizagem da língua estrangeira que segundo Oxford, o principal objetivo para o uso das estratégias e métodos é que se obtenha a competência comunicativa. Para que isso aconteça é necessária interação real entre os alunos com o uso da língua alvo. (Oxford, 1990).

Outra indicação relevante para este trabalho é o artigo “**Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**” *Critical Literacy and Communicative Teaching: gaps and intersections* de Mattos e Valério (2010), encontramos semelhança entre o artigo e o projeto, pois tratam do ensino comunicativo para o Ensino Médio e suas abordagens. O mesmo texto sugere estratégias e métodos que preenchem lacunas de relevância sobre o

ensino do idioma estrangeiro para formação do aluno cidadão. Além das estratégias, análises sobre os métodos de ensino da língua inglesa e seus resultados efetivos no aprendizado dos alunos.

3.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva (exploratória do ponto de vista dos objetivos, e descritiva do ponto de vista com método qualitativo).

A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso (GIL, 1991, p. 41).

A pesquisa exploratória permite maior familiaridade com o tema a ser pesquisado, relacionando ao objeto do pesquisador, permitindo um estudo de caso e seu aprofundamento para o encontro das respostas.

Para Triviños (1987), a pesquisa descritiva permite ao investigador descrever fatos e fenômenos de determinada realidade, podendo ser uma descrição exata dos fatos e não sendo necessária a verificação através da observação.

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, 2008, p.28).

Do ponto de vista da forma de abordagem, esta pesquisa é qualitativa, pois considera que a relação dinâmica entre o sujeito com o mundo real, cujo vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito é inseparável, ou seja, não pode ser traduzido em números. No campo da subjetividade e do simbolismo:

[...] que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceito e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 244).

A pesquisa qualitativa não requer uso de métodos e técnicas estatísticas, porquanto a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são básicas neste processo. O instrumento chave é o pesquisador que coleta seus dados em ambiente natural.

3.1.1 História oral

Para responder aos questionamentos da pesquisadora a respeito do aprendizado de inglês no Ensino Médio, optamos pela história oral como metodologia central para a realização das entrevistas temáticas desta pesquisa. Pode-se dizer, ainda, que a realização de entrevistas orais junto aos participantes da pesquisa, foi norteada pelos pressupostos metodológicos de história oral definidos por pesquisadores do NEHO-USP – Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo (MEIHY e RIBEIRO, 2011, MEIHY e HOLANDA, 2007; RIBEIRO, 2007; SANTOS, 1996), mas que também foram lidos textos de outras tendências teóricas como a de pesquisadores do CPDOC- FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (ALBERTI, 1989 e 1990). Assim, pode-se dizer que as entrevistas foram produzidas e o conteúdo foi analisado, entendendo que uma pesquisa descritiva, por sua vez, visa detalhar as características de determinada população ou fenômeno.

A história oral, do ponto de vista desta pesquisa é uma prática para apreensão de narrativas feitas por meio do uso de meios eletrônicos e destinadas à elaboração de documentos. Pois é possível registrar fontes orais e ajudar a promover estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos próximos ao cotidiano da escola. Como procedimento metodológico,

[...] a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento mais rico (ALBERTI, 1989, p.52).

Para Alberti (1990), a história oral é:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc, à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (ALBERTI, 1990, p.1 e 2).

Para além de se fazer história oral, pretende-se o registro de narrativas temáticas, assim, usamos como embasamento a obra de Meihy e Ribeiro:

Dado seu caráter específico, a história oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução de assuntos centrais. Esse gênero de história oral não só admite o uso de roteiros ou questionário, mas, mais do que isso, estes se tornam peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.89).

Ao se atentar para o detalhe da narrativa pessoal que se estabelece no momento da entrevista, importa dizer que Ribeiro:

Assim, defende-se a importância de uma autoria que admita negociações e que nos momentos de encontro, em especial o da entrevista, o pesquisador aja como mediador, sem perder a noção da necessidade de sua condução, mas, por outro lado, sem torná-la uma imposição (RIBEIRO, 2007, p.37).

Do mesmo modo, segundo a autora “As memórias narradas, no momento de uma entrevista, geralmente são provocadas, de modo que respondem a um estímulo de uma pesquisa “externa” e se constituem na relação entre dois sujeitos” (RIBEIRO, 2007, p.38). E é isso que buscamos ao longo desta pesquisa, estabelecer uma relação de diálogo que pudesse fornecer informações para uma análise da percepção dos docentes, sobre os métodos aplicados no ensino da língua inglesa para o ensino médio, e verificar a eficácia na aquisição da língua inglesa como segundo idioma.

3.2. População

A instituição, objeto da pesquisa, trabalha há mais de 30 anos com Educação Básica, desde o fundamental I até o Ensino Médio Regular e Ensino Médio Técnico. Utilizando material didático apostilado voltado para a preparação do aluno para avaliações de vestibulares e do Enem.

A população desta pesquisa é formada por quatro professores de inglês, docentes do Ensino Médio de um colégio particular da grande São Paulo e dez alunos que concluíram o Ensino Médio da mesma instituição, os quais permanecem na instituição como *trainees*.

Os professores que participaram do projeto perfaziam um total de oito, porém duas professoras lecionavam somente para o Ensino Fundamental I, e dois professores não

aceitaram participar da pesquisa por motivos particulares. Participaram desta pesquisa dez alunos com os quais foi possível ainda estabelecer contato depois de finalizar o projeto.

Por ser uma pesquisa qualitativa de história oral, este número é suficiente para permitir que a pesquisadora seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo. Para Minayo (1999), ao discutir sobre a amostragem pequena na pesquisa qualitativa, a autora ressalta a importância do aprofundamento e maior abrangência de compreensão para que o pesquisador possa ser capaz de identificar e analisar profundamente os dados não mensuráveis.

3.3. Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos diferentes para esta pesquisa:

a) Entrevistas - um primeiro roteiro de entrevistas em história oral para o registro das experiências dos professores (Apêndice III);

b) Questionário - segundo instrumento para registro de impressões dos alunos foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas;

c) Análise documental - por fim, outro instrumento foi à análise documental dos resultados de avaliações feitas pelos alunos (Anexos B, B1 e B2).

O primeiro instrumento foi a entrevista em história oral, de maneira que se elaborou um roteiro de condução. As entrevistas de história oral tiveram roteiro prévio de perguntas (conforme Apêndice III), compostas de perguntas abertas, nas quais buscou-se categorizar a realidade social da população estudada e suas representações sociais. Estas entrevistas ajudaram para que se percebesse como os docentes constroem suas histórias de suas práticas em sala de aula. Por esta razão pode-se afirmar que:

[...] história oral implica uma construção histórica da experiência pessoal, que deve ser valorizada, exatamente porque representa a dimensão cotidiana do fazer histórico (SANTOS, 1996, p.19-20).

Este instrumento também possui vantagens como: aplicação em qualquer segmento da população fornecendo uma amostragem melhor, maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado, maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos que permitem obter dados que não se encontram em fontes documentais e que foram realizadas individualmente com cada professor.

A história oral insere detalhes da pesquisa como uma ponte entre a teoria e a prática, criando uma nova definição de se fazer história por ter contato direto com a fonte histórica. O entrevistado tem como trazer informações necessárias para o desenvolvimento do estudo e levantamento de dados, pois transmite conhecimento que provém da memória humana.

O segundo instrumento foi um questionário para coleta de dados com quatro questões abertas e dez questões fechadas para alunos, que foram utilizadas para análise (conforme Apêndice IV).

Para Marconi e Lakatos (2003), questionário é:

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...] Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 201).

Uma das vantagens do questionário é que ele permite alcançar maior número de pessoas, e o fato de ter questões padronizadas possibilita interpretação que seja mais uniforme, facilitando a compilação e a comparação dos dados presentes nas respostas.

O terceiro instrumento foi o levantamento das informações apresentadas na análise documental com resultados de avaliações feitas pelos alunos nos anos de 2012 e 2013, e que foram comparados com as entrevistas e os resultados do questionário feita pela triangulação.

As narrativas são formas de relatar práticas, acontecimentos, eventos, experiências, períodos determinados da vida dos sujeitos, descrevendo dimensão pessoal e profissional as quais podem ser apresentadas de forma oral e escritas. Essas narrativas, como sabemos, são filtradas pela memória, pelas necessidades psicológicas do momento da entrevista e pelas avaliações posteriores dos fatos vivenciados no passado.

Segundo Zaia Brandão (2000, p.8), a entrevista é um trabalho, portanto exige do entrevistador “uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”. Portanto, as expressões gestuais, os ritmos, tons, enfim, tudo o que acompanha ou substitui a fala precisa ser refletido e transcrito, e isso leva tempo e esforço.

As pessoas entrevistadas nesta dissertação são denominadas “colaboradoras” e percebidas como parte ativa na pesquisa e que constituem sua matéria. Portanto, o trabalho foi feito de forma colaborativa, os que vivenciaram a história do ensino de inglês para o Ensino Médio compartilham suas histórias e, os pesquisadores, registraram e formataram esse material com as habilidades que são próprias destes, de forma negociada e responsável.

O colaborador pôde dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal e coletiva e encadear sua narrativa segundo sua vontade e suas condições, e a pesquisadora teve, por sua vez, a liberdade de procurar as melhores condições para transpor o discurso do código oral para o escrito, e nessa transposição, importa mais se manter fiel ao sentido do que foi dito, à mensagem que se quis comunicar, do que à literalidade, ou seja, do que manter palavra por palavra exatamente como foram pronunciadas.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Por estar em contato com seres humanos para a coleta de dados, a dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) em 23/05/2017, CAAE 65897017.0.0000.5501, sob o Parecer 2.077.376, cuja finalidade maior foi a de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após a aprovação, foi solicitada a autorização dos gestores das escolas para se realizar a coleta de dados.

Para tanto o trabalho para realização das entrevistas foi elaborado os seguintes procedimentos:

a) Primeiros encontros com entrevistados foram momentos no quais foi apresentada, em linhas gerais, a pesquisa para os colaboradores, elucidaram-se os procedimentos, a necessidade de utilização de equipamentos eletrônicos para o registro da entrevista e foram agendadas as datas, horários e locais onde elas foram gravadas.

b) A entrevista propriamente dita, foi realizada com o consentimento do colaborador, e no caso deste projeto, foram feitas entrevistas de história oral de vida de categoria profissional, nas quais se valorizou a integralidade narrativa dos professores, e aprofundou-se por meio de perguntas, na medida em que foram necessárias, as questões

abordadas por eles com referência à história do ensino de língua inglesa para o ensino médio e as práticas em sala de aula que seriam positivas ou não para o aprendizado dos alunos.

c) Os dez alunos contatados na instituição receberam o questionário impresso com perguntas abertas e fechadas, e responderam individualmente, sem a intervenção da pesquisadora, porém somente oito retornaram as respostas.

d) Foi feita uma análise documental com resultados das avaliações feitas com os alunos no ano de 2012 conforme ANEXO B, e de 2013 com comparativo, conforme ANEXO B1 e B2.

Neste estudo, a coleta de dados se deu em um colégio particular na grande São Paulo com a população constituída por professores de inglês do Ensino Médio, com a proposta de analisar uma prática específica do ensino de língua inglesa como segundo idioma para as turmas de Ensino Médio.

Para todos os procedimentos, primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice I) aos indivíduos que aceitarem participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

3.4.1 As Entrevistas

Antes da realização das entrevistas, uma pesquisa foi feita e documentos foram reunidos cujo conteúdo referiu-se aos resultados de avaliações feitas pelos alunos nos anos de 2012 e 2013, com um roteiro previamente preparado para a discussão dos temas. Após este levantamento, foi feita a seleção dos docentes que participaram do Centro de idiomas no período de 2008 a 2014. Destes, apenas quatro professores aceitaram participar da pesquisa. Seis professores foram contatados para a entrevista, porém dois não aceitaram por não trabalharem na instituição. Durante o processo, foram realizadas anotações em um caderno e utilizamos um *Lap Top* e um celular para as gravações em que havia um aplicativo de gravação para áudio e vídeo. As entrevistadas ficaram a vontade para escolherem seus nomes fictícios usados na pesquisa.

Bruna foi entrevistada em sua residência em um domingo à tarde. Ela estava um pouco enferma, contudo muito contente e entusiasmada em receber a pesquisadora. Conversaram um pouco, antes de iniciarem a entrevista, mas devido aos medicamentos a

entrevista precisou ser interrompida algumas vezes, e depois que ela se restabelecia, voltavam à entrevista do ponto em que tinham parado.

Adelina foi entrevistada na semana seguinte, também em sua residência em um sábado à tarde. Ela estava muito ansiosa para participar e feliz por falar do trabalho que ela mesma tinha idealizado na instituição. Demonstrou saudade e gratidão pela oportunidade de ter desenvolvido um projeto tão prazeroso.

A terceira entrevista foi com Cristina, e ocorreu um mês após a segunda entrevista, em sua residência, em um domingo à tarde. Não tiveram (entrevistada e pesquisadora) nenhum contratempo e nem interrupções, e ela se sentiu bem à vontade e animada para fazer comentários e descrever suas práticas de ensino e sua experiência como docente.

Para a entrevista com Regina, foi elaborada uma estratégia diferente, como ela estava em viagem sua entrevista foi possível somente através do *Google Hangouts*⁵. Ela estava bem receptiva e feliz em participar da pesquisa. Durante a entrevista, ocorreram algumas interrupções devido ao sinal, mas ela repetia para que ficassem claros seus comentários e suas respostas. Apesar de não ser feita pessoalmente, a entrevista foi tranquila, pois foi possível o uso da câmera do computador e tanto entrevistada quanto pesquisadora pôde visualizar uma a outra.

O cronograma de realização e a duração das entrevistas estão descritos na tabela A:

TABELA A - Cronograma de realização e a duração das entrevistas

DOCENTE	DURAÇÃO	LOCAL	DATA
1	15:13 min	RESIDENCIA	02/05/2017
2	11:07 min	RESIDENCIA	03/05/2017
3	28:47 min	RESIDENCIA	04/05/2017
4	27:09 min	HANGOUTS	04/05/2017

Terminada a captação das entrevistas, iniciou-se a transcrição gerando um documento segundo a metodologia de História oral. Primeiramente, transcreveu-se as entrevistas exatamente como foram respondidas, com seus vícios de linguagens, repetições, e marcadores conversacionais que caracterizam a oralidade em sua totalidade, captando detalhes que foram importantes para as análises. O próximo passo foi transcrever as narrativas de forma contextualizada. Após esta etapa, as transcrições foram apresentadas

⁵ *Google Hangouts* é uma ferramenta da Google que possibilita a gravação em vídeo.

para os entrevistados, os quais leram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinaram as autorizações em concordância com o que foi dito.

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

O núcleo documental desta dissertação é composto pelas entrevistas de história oral temática, pelos questionários e análise documental. Contudo como se trata de história oral, a documentação derivada da oralidade é privilegiada e central.

O material coletado foi analisado por meio de três diferentes instrumentos, que é a triangulação: as entrevistas, o questionário e os dois relatórios com os resultados das avaliações dos alunos.

Os dados obtidos por meio das entrevistas e da pesquisa teórica foram analisados conjuntamente.

A edição da entrevista - transcrição para pesquisadores do NEHO-USP - que é o trabalho de conferir à entrevista um caráter de texto, de leitura agradável e fluida, inserindo perguntas e respostas em uma narrativa direta e reduzindo o excesso de marcadores conversacionais e possíveis gírias que podem prejudicar a compreensão e clareza do texto. Este processo é finalizado com um trabalho de tradução criativa que se preocupa eminentemente com a reconstituição da informação estética do original.

Após a transcrição, utilizando as anotações e reflexões do processo de transcrição, definiram-se os eixos temáticos para as falas dos entrevistados sem perder a subjetividade do material. Com isso, trabalhou-se com as categorias estabelecidas nesta dissertação, mas também ficaram abertos a refletir sobre novas que surgiram durante o processo de pesquisa. Respeitando a interação social que a pesquisa qualitativa na área de humanidades estabelece, numa “perspectiva dialógica”; esse processo de interação transforma o sujeito pesquisado e o sujeito realizador da pesquisa (FREITAS, 2002).

Por fim, elaborou-se outro instrumento para os resultados das avaliações feitas pelos alunos do Ensino Médio (Anexos B e B1) que foram comparados com as entrevistas e questionários respondidos.

Com isso, “torna-se às narrativas orais para serem trabalhadas no sentido de refletir, contextualizar, exemplificar e elucidar as diversas dimensões do estudo que se quer

realizar” (BRISOLA; MARCONDES, 2011, p. 13). Estas categorias foram relacionadas à literatura consultada e às perspectivas elaboradas pelo pesquisador, desenvolvendo diálogos entre essas instâncias, para construir o uso da técnica de triangulação na análise dos dados coletados.

A triangulação é uma técnica que constitui por análise da narrativa, elencada ao referencial teórico e as construções teóricas de análises anteriores. Estas fases são complementares e relacionam-se constantemente (CAPARROZ, 2016, p.56).

A triangulação permite estabelecer as interpretações, de modo a promover o diálogo entre as teorias pesquisadas e as narrativas constituídas, em um processo contínuo. Foram consideradas as entrevistas, o questionário e os resultados das avaliações em gráficos, de modo que se possa visualizar, verificar e comparar os resultados do projeto de Centro de Idiomas do colégio.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados coletados, os resultados analisados sobre as práticas, e as intervenções pedagógicas dos professores, após participação no projeto “Centro de Idiomas”.

Utilizou-se o método de triangulação que é um caminho para a validação da pesquisa. Na mesma pesquisa, é possível empreender práticas metodológicas diversas que para o

pesquisador é possível lançar mão de três técnicas. Nesta análise, empregou-se as entrevistas, o questionário e a análise de documentos. Desta forma, foi possível ampliar as informações em torno dos objetos de nossa pesquisa.

Para Flick, “a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p.15).

Primeiramente, apresentam-se as características dos professores, dos alunos e da escola, e então, descreveu-se o projeto “Centro de Idiomas”. Os resultados estão organizados pelas análises das entrevistas feitas com os professores, e dos questionários aplicados aos alunos e ex-alunos, os quais participaram do projeto entre os anos de 2008 e 2014. Todos os dados foram problematizados em comparação com as avaliações feitas em 2012 e 2013 (anexos neste projeto).

4.1 Centro de Idiomas

O Projeto do Centro de Idiomas foi criado em 2008 com o objetivo de oferecer aulas de inglês ensinando as quatro habilidades (leitura, conversação, compreensão e escrita) com ênfase na compreensão auditiva e na conversação, levando em consideração a abordagem comunicativa. O curso foi oferecido para alunos a partir do 6º ano, Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino médio, um curso de inglês inserido na matriz curricular. Os alunos tinham duas aulas de 50 minutos cada, uma vez por semana. Para o Ensino Médio Integrado ao Técnico, as aulas eram de duas horas e trinta minutos, uma vez por semana.

As turmas eram divididas em níveis A e B após avaliação diagnóstica individual, aplicada pelas professoras responsáveis, na primeira aula. A modalidade de curso que trata este regulamento tinha amparo legal no Regimento Escolar, seguindo as normas estabelecidas na matriz curricular. Os alunos aprendiam sem fazer a tradução e a comunicação oral era cem por cento em inglês.

Para que as aulas fossem mais práticas, as salas eram divididas em duas. Ou seja, uma professora para cada turma, uma turma em cada sala. Por exemplo: se a série tivesse 50 alunos, ao dividir ficariam 25 alunos para cada professora, em duas salas distintas (A e B. por nível de contato com a língua).

Para as quatro docentes, esta experiência do projeto de centro de idiomas, ou seja, ensino de inglês na grade curricular como em escola de curso livre de idiomas, foi uma experiência enriquecedora.

Para Regina, a experiência do Centro de Idiomas ajudou a ganhar experiência pessoal e profissional, pois trabalha em escola pública e esta experiência a auxilia na sua prática.

O Centro de Idiomas me trouxe a palavra “amizade” com muita força. Eu tinha dentro do centro pessoas que me ajudaram muito a crescer como profissional, como pessoa, enfim, os alunos de lá de dentro me fizeram também ser uma profissional melhor. Hoje, em escolas públicas consigo perceber que se não tivesse passado por esse aprendizado não conseguiria. Eu tentei buscar de cada um, das pessoas que trabalhavam ali dentro o que há de melhor para colocar em prática.

Falar em Centro de Idiomas para a Regina é motivo de relembrar vivências construtivas e boas amizades. A experiência adquirida reflete a importância do relacionamento no local de aprendizado, relacionamento com os colegas de profissão e relacionamento com os aprendizes, os alunos.

Para mim, participar do Centro de Idiomas foi muito importante, importante conhecer pessoas diferentes, com bagagens diferentes, experiências de vida diferentes, e aprendi a mexer em equipamentos tecnológicos, porque até aquela época não tinha trabalhado com materiais digitais, foi um aprendizado muito grande. Tudo isso foi extremamente importante pra mim. Foi a época de mais progresso na minha vida. Se eu tivesse a oportunidade de iniciar o projeto novamente, iniciaria, quantas vezes fossem possíveis.

Com este trecho da fala da Regina, conclui-se que o aprendizado não é somente dos alunos, mas dos docentes, como pessoas e como profissionais. Construindo sua carreira através de relacionamentos, aprendizados, desafios e perseverança. Enfrentar as dificuldades auxilia o crescimento e engajamento profissional de cada docente.

Assim, destaca-se a experiência do Centro de Idiomas como uma experiência formativa, desenvolvida na escola. Com indicado nos textos de Nóvoa, que foram trabalhados na revisão de literatura. Dessa forma, apontamos o quanto a escola pode ser um local de produção de conhecimento e de continuidade de formação dos professores, se se apresenta disposta a refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e se compõe uma equipe disposta a autorreflexão

4.2 Professores

Os professores entrevistados foram caracterizados como Bruna, Adelina, Cristina e Regina. As quatro participantes são mulheres, duas acima de 35 anos e duas abaixo. Quanto ao estado civil, as quatro são casadas, uma com dois filhos, duas com um filho cada, e uma não tem filhos.

Em virtude dos fatos mencionados, é possível notar que os professores entrevistados são todos do sexo feminino. Este fato tem sido observado ao longo da história, cuja maioria dos docentes têm sido do sexo feminino, e na instituição onde ocorreu a pesquisa, de oito professores de inglês, somente um do sexo masculino. Neste sentido, uma pesquisa da Secretaria da Educação de São Paulo ⁶, feita em 2013, mostrou que a maioria dos docentes da rede estadual é mulher que está na faixa dos 30 anos. Isto faz pensar se os docentes ainda hoje são vistos como aqueles cuja missão é ensinar, como a missão de um religioso, ou como trabalho secundário e que somente as mulheres devem exercer tal profissão.

A sociedade define o papel de homens e mulheres, mesmo com todos os avanços femininos, as mulheres são vistas como “cuidadoras”. Segundo Almeida, “essa visão induz à estereotipia sexual, na qual se espera de cada sexo comportamentos predeterminados, e isso se reflete principalmente quando a criança chega à escola” (ALMEIDA, 2006, p. 94).

Para estas professoras entrevistadas, a formação acadêmica é descrita da seguinte forma: todas possuem pós-graduação, uma em nível *stricto sensu*, com titulação de Mestrado; e três em nível *lato sensu*, especialização. Todas possuem licenciatura na área de Línguas/Letras. As quatro participantes exercem a função de professoras, uma de coordenadora, e todas tem experiência em escolas de idiomas e escolas regulares.

No presente momento, as docentes entrevistadas estão separadas, trabalhando em instituições diferentes. Uma docente trabalha em escola pública, duas em instituições particulares diferentes e uma ainda está na mesma instituição onde as pesquisas foram realizadas. A experiência de início de carreira é semelhante, pois todas começaram em escolas de idiomas, cursos livres de inglês, e posteriormente trabalharam em escolas da Educação Básica. Para as quatro docentes, esta experiência do projeto Centro de Idiomas,

⁶ Publicado no site da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, no dia 15/10/13.
<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/maioria-dos-professores-da-rede-estadual-e-mulher-e-esta-na-faixa-dos-30-anos-de-idade>
(Acesso: 10/10/17)

ou seja, ensino de inglês com a mesma metodologia de escolas de idiomas, na matriz curricular.

Tabela B - Identificação dos sujeitos

DOCENTE	ESTADO CIVIL	FILHOS	SEXO	IDADE	Tempo Instituição	Tempo Docência	Formação
Bruna	Casada	1 filho	Feminino	48	9 anos e meio	Não falou	Letras Especialista
Adelina	Casada	2 filhos	Feminino	52	7 anos	35 anos	Letras Mestrado
Cristina	Casada	-	Feminino	31	Atual	12 anos	Letras Especialista
Regina	Casada	1 filho	Feminino	33	4 anos	15 anos	Letras Especialista

Fonte: a pesquisa (2017)

Levando-se em consideração os resultados descritos na Tabela B, pode-se observar que todas as professoras são graduadas em Letras, a maioria com especialização e uma com mestrado. As idades variam e o tempo de magistério também, demonstrando que uma professora, em especial, tem mais de trinta anos de experiência em sala de aula; além disso, esta docente possui o título de Mestre e foi a coordenadora responsável pelo projeto.

Pode-se mencionar que as professoras mais experientes tiveram suas entrevistas em menos tempo que as menos experientes. Talvez por serem mais práticas as professoras experientes ou porque ainda estão entristecidas com o final do projeto, visto que as duas primeiras foram pioneiras na criação e execução do projeto Centro de Idiomas. Estas entrevistas foram feitas com quatro docentes. A princípio seriam cinco professoras, porém a demissão de uma não tornou possível completar as cinco. O local das entrevistas foi a residência de cada professora, exceto a última que estava viajando e por esta razão utilizamos o *Google Hangouts*⁷.

4.2.1 Formação docente e Conhecimento Profissional

A partir das falas dos professores pesquisados, o tema apresenta-se como importante por ser a formação do professor de inglês, requerendo qualificação paralela à realização do Curso Superior em Letras (sua formação inicial). Desta forma, encontraram-se apontamentos feitos pelos docentes sobre a necessidade de que haja mais prática para

⁷ *Google Hangouts* é uma plataforma de mensagens instantâneas e chat de vídeo desenvolvido pelo *Google*, que foi lançada em 15 de maio de 2013, durante a conferência de desenvolvedores *Google I/O*. Disponível em: <https://support.google.com/hangouts/answer/2944865?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=pt-BR> (Acesso em 04/06/2017).

alunos de Letras durante o curso. Segundo professora Adelina, “a formação inicial deixa muito a desejar e não preparam o aluno para atuar na profissão docente”. Para Cristina, “as faculdades têm um ensino muito tradicional e que há mais teoria do que prática” o que também parece na opinião da professora não preparar para um ensino de língua baseado na necessidade e na preparação dos alunos para o uso da língua. Regina diz que “o curso de Letras não ensina o aluno a falar inglês e que se o aluno busca esse aprendizado, procura escolas de idiomas” e dessa forma esclarece a especificidade da formação do professor de inglês, que por mais que tenha uma formação em um curso universitário, só terá bom domínio da língua caso se disponha a se formar paralelamente, buscando cursos de aprimoramento no domínio e proficiência da língua. O que para Gatti (2009), o desenvolvimento profissional do professor se deve pela formação e também pelas experiências adquiridas no contexto das aulas e com as práticas desenvolvidas.

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino (GATTI, p. 98, 2009).

Nesta linha, conforme as professoras entrevistadas, alguns iniciantes acabam por desistir da profissão por não se sentir preparados para a realidade em sala de aula, outros buscam seus próprios saberes e experiências de vida para lecionar. Entretanto, encontramos em suas respostas que uma série de fatores, na opinião delas, tem inviabilizado as práticas orais em sala de aula por diversos motivos. Um primeiro deles se refere ao fato de haver professores sem o domínio do idioma, outro, às salas numerosas, e à pequena carga horária (comparada a um curso livre de idiomas). Mas como principal motivo, destaca-se na fala das professoras, a falta de conscientização da instituição de ensino, pois um dos objetivos das instituições particulares de ensino é o de preparar alunos para leitura e escrita da língua inglesa, visto que é esta a cobrança do acabam por dificultar o desenvolvimento de um ensino e de uma aprendizagem mais dialógica, levando o professor à centralização do ensino focado em textos, leituras e gramática o que afeta a aprendizagem do uso da língua.

Desta forma, para a análise do tema sobre formação inicial de professores apontado pelas entrevistas, teve-se como referencial teórico autores como Gatti (2003), Nóvoa (2007), Tardif (2002), Marli André (2012), Pimenta (1999). Segundo estes autores, os

saberes docentes contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, já que na prática eles se deparam com situações bem diferentes das discutidas na universidade, as quais são mais teóricas. Para Gatti (2000), mesmo com toda a tecnologia possível, não é possível que um *chip* seja colocado no homem dando-lhe sabedoria.

Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação (GATTI, 2000, p.2-3).

Outro aspecto importante é que dentre os professores de língua estrangeira que foram entrevistados, tem-se um perfil de grande investimento de dinheiro e de tempo em sua formação, pois além do curso superior estes docentes realizaram cursos livres de línguas para o aprendizado e a prática oral. Pode-se mencionar, por exemplo, a fala da Regina que deixa claro o quanto um professor pode ficar desmotivado ao ter que experimentar a dura realidade bem diferente do que foi ensinado no curso superior.

Olhando o que as universidades têm a oferecer hoje em dia, eu acho muito pobre. Mesmo porque uma pessoa que faça um curso de inglês numa universidade particular, ela tem por média um ano, às vezes na carga horária e tem duas aulas por semana. Então, a pessoa acaba aprendendo somente o verbo *to be*. Não é muito. Parece que numa universidade voltada para aulas como se fosse um curso de idiomas nível básico. Quando na realidade deveria ser efetivamente aprender o vocabulário, essa parte gramatical, a colocar em prática para ninguém acabe sem aprender, até por isso grande parte de alunos que se formaram em Letras, vão dar aulas mesmo de Português. É a escola de idiomas que acaba dando aula de inglês efetivamente.

Levando em consideração estes aspectos, pode-se inferir que os alunos criam muitas expectativas, há muita teoria e muitas vezes o profissional não se sente preparado para uma sala de aula.

Sabe-se que, no início da carreira docente, quando o aluno de graduação passa a ser professor, o “choque de realidade” é muito marcante. Por conta deste choque, alguns professores acabam desistindo da carreira. Porquanto o novo docente precisa ensinar, aprender e aprender a ensinar ao mesmo tempo. Em consequência disso, nota-se que muitos dos saberes, da experiência de vida do professor são aprendidos na realidade da sala de aula, ou seja, na prática.

Para Tardif (2002, p.54), “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos

às certezas construídas na prática e na experiência”. Na mesma linha, Tardif declara que o saber do professor não é definido sozinho.

[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (TARDIF, 2002, p. 11).

Neste sentido, a experiência da prática docente do projeto do Centro de Idiomas, possibilita uma inserção do professor na docência, de modo amparado. Ou seja, ao existir uma equipe que discute e trabalha conjuntamente, o professor tem suporte prático e teórico, seu fazer melhora, pois possibilita aprendizado constante e acúmulo de saberes experienciais.

Há que se reconhecer que ao concluir o curso de graduação, o professor não estará pronto, pois a formação é um processo contínuo de estudos e reflexões.

Para Nóvoa (2007),

O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados (NÓVOA, 2007, p.10).

Levando em consideração esses aspectos, aponta-se a necessidade e urgência de mudança na formação de professores, das práticas reais, Este argumento é reforçado, a medida que considera-se que para lecionar no Ensino Básico, Fundamental e Médio, o professor de língua inglesa precisa ser licenciado em Português/Inglês, mas isto não garante ao professor as habilidades práticas necessárias para que esse ensino aprendizagem seja pleno. Para os que alegam que o estágio docente – exigência legal para a formação no ensino superior – poderia resolver este problema. Gatti (2003) alerta que, há uma inadequação quando se realiza o estágio, a qual não traz a realidade da sala de aula.

Como se o professor pudesse ser professor sem ter refletido sobre educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em uma escola, sem ter acompanhado o trabalho de outro professor, sem ter tido a chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes (GATTI 2003, p. 475).

A mesma questão, a respeito da formação do professor de inglês dentro das faculdades, foi feita para Cristina, a qual define o ensino superior como tradicionalista, ou seja, o foco é na teoria e a prática é deixada para a sala de aula, quando o professor aprenderá por si só como trabalhar com o ensino e aprendizagem dos seus alunos. Destaca,

ainda, a diferença entre curso de idiomas e curso de escola regular. Tal diferença é notada através da didática do professor que vai desenvolvendo a cada aula. Esse choque entre a realidade do colégio regular e o curso de idiomas é muito grande e, muitas atividades vão além da sala de aula, como: planejamento, provas, correções, trabalhos, entre outros. Neste contexto, o professor vai criando estratégias, testando práticas, aprendendo realmente como adequar o que foi aprendido à realidade de cada instituição de ensino, de cada aula, de cada aluno. “Produzindo saberes das experiências do seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Ao fazer a primeira pergunta para Cristina: “Como você define a formação do professor de inglês no Brasil?”, constatou-se através de sua resposta que nos cursos de Licenciatura ainda faltam práticas e atividades voltadas para a realidade de sala de aula, bem como a prática oral da Língua Inglesa. Fato observado também nas falas da Bruna e Adelina.

Percebeu-se que as respostas dos docentes pesquisados apontaram uma espécie de frustração, por não haver um padrão de ensino, apesar dos estudos e das aulas de didática, cada professor acaba trabalhando do seu jeito, usando seus próprios saberes. A professora Bruna considera uma “bagunça” a maneira como cada professor trabalha, e que, em sua opinião, cada um vai empurrando com a barriga.

É importante notar que, para Adelina, o curso de formação de professor deixa muito a desejar, mas ser professor de inglês é realizar um sonho de alguém, é ajudar uma pessoa a se transformar.

A formação do professor deixa muito a desejar. Eles realmente não preparam o profissional pra atuar na profissão. [...] Ser professor de inglês pra mim é ajudar uma pessoa a realizar um sonho. Além de conhecer e entrar em contato com outra cultura, o professor também ajuda a pessoa a se transformar, e a aprendizagem amplia os horizontes e a visão.

Enquanto Adelina ainda alimenta um sonho e uma alegria na realização profissional quando descreve o que é ser professor de inglês, Bruna se sente decepcionada.

Trabalhei nove anos e meio no colégio, sou formada, pós-graduada e um pouco decepcionada. [...] Porque o professor estuda tanto, aprende tanto... Ele faz... têm aulas de didáticas, e quando chega à sala de aula: uma bagunça, cada um faz do seu jeito.

Há que se levar em consideração que os professores formadores e também o currículo são fundamentais para mudar essa realidade, porquanto é habitual no curso de

Letras o aluno se apropriar primeiramente da teoria linguística e seus conceitos, da literatura, da discussão de métodos históricos comparados à atualidade, sem que haja reflexão dentro do contexto escolar. Os estágios, geralmente não são suficientes para a prática do ensino e gerenciamento das turmas, por exemplo. Leffa, (2001), ainda alerta sobre a necessidade de prever o futuro:

[...] é o maior de todos os desafios. Quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos. (LEFFA, 2001, p.3)

Nas palavras de Leffa, o que pode ser destacado é a necessidade de perceber os movimentos do presente, que poderão influenciar no trabalho docente do futuro. Isso, pois o profissional formado hoje desempenhará sua função de formador durante um longo período, de maneira que formadores de futuros formadores devem estar atentos não apenas para experiências e saberes acumulados de seu passado docente, mas preparar seus alunos – futuros professores - para trabalharem com o inesperado futuro, que as constantes mudanças trarão.

A formação de um professor de inglês (línguas estrangeiras) também inclui as exigências legais, para que seja habilitado no exercício da profissão. Uma primeira legislação que pode ser citada é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que esclarece aspectos necessários para o exercício do profissional responsável pelo ensino da língua estrangeira. Este profissional, teoricamente, estará apto a lecionar os conteúdos a ser desenvolvidos. Contudo nem sempre o professor se sente apto para lecionar o que aprendeu. Como dito na página anterior, para Cristina, o ensino que ela recebeu foi muito tradicional (no ensino tradicional o aluno é passivo, fica sentado ouvindo o que o professor tem a falar, não há interação entre professor e aluno) e somente sentiu a diferença ao passar pela experiência de lecionar.

Dentro das faculdades eu vejo que é bem tradicionalista, e creio que eles têm uma visão mais antiga, não é avançada. Deveriam ter uma visão mais atual quando o aluno já está lá estudando. Na especialização, principalmente em curso de licenciatura, eu vejo a parte mais teórica sendo mais levada em conta, e a parte prática deixando para que o aluno quando já está em sala de aula. [...]

Senti que a minha licenciatura bem assim tradicionalista, não tinha enfoque na prática, não dava para saber. Somente quando eu passei pela experiência que eu senti qual era a diferença da teoria, da escrita para a prática mesmo, de verdade.

Como podemos notar que Cristina, ao dar sua opinião sobre os cursos tradicionais no curso superior de Letras (o professor ensina regras e gramática e os alunos fazem exercícios escritos, não há prática oral do idioma) descreve seus sentimentos em relação ao curso, já que ela mesma sentiu a falta de práticas para que se sentisse preparada e apta a lecionar, sabendo que situações ela encontraria na sala de aula. Nesta linha, pode-se destaca-se a formação docente como fator relevante para que haja profissionais de ensino mais reflexivos, críticos e com práticas mais significativas. Completando, Leffa (2001) destaca que a formação do professor de línguas é um processo árduo, contínuo e que precisa ser constante, não limitado somente ao ambiente acadêmico, e que a prática deveria estar presente na formação.

4.2.2 Início de Carreira

Ao analisar as informações presentes nas entrevistas, analisa-se que as docentes, no início de suas carreiras, sentiram-se despreparadas, assustadas, para assumirem uma sala de aula, a ponto de ser traumatizante como relatou a Cristina: “No começo foi bem traumatizante. Traumatizante no sentido do susto”, o que Huberman chama de distância entre os ideais dos professores e as realidades cotidianas da sala de aula.

[...] o ‘choque com o real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distancia entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, [...] (HUBERMAN 1995, p. 39).

O professor em início de carreira passa por momentos marcados por aprendizagem intensa, constituindo a construção de sua identidade docente. Tardiff ressalta que se aprende muito com a prática, pois o professor vai descobrindo e aprendendo em seu próprio trabalho, “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2007, p. 86).

Na mesma linha, Tardif (2007) também descreve o início de carreira como uma construção progressiva do saber docente, cuja confirmação sobre sua capacidade de ensinar vai sendo desenvolvida a medida que o professor vai se integrando ao ambiente de trabalho.

[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. (TARDIF, 2007, p. 86).

Adelina descreve uma experiência decepcionante: “Foi frustrante [...] jurei que nunca mais iria pisar em um colégio”. “Quase saí correndo”, disse Bruna, e ainda continua “me pediram para ensinar uma gramática desfocada para os alunos”.

No início, eu não trabalhei com o Ensino Médio. Comecei em escola de idiomas, e quando eu fui trabalhar com Ensino Médio, **quase saí correndo**, porque me pediram para ensinar uma gramática desfocada para os alunos, mas eu sabia que o pobre coitado não sabia nem o bê-á-bá ainda. Então, eu me sentia um ser humano ganhando dinheiro fácil, fazendo algo fácil. Que é simplesmente pegar um tópico gramatical, jogar na lousa, explicar, dar exercício e corrigir, e estudar pra prova. Por causa disto veio a primeira frustração. (Grifos da autora)

Neste sentido, Moita Lopes (1996) descreve a formação dos professores como inadequada, pois o professor não consegue ou não lhe é permitido que fizesse suas escolhas sobre o ensino aprendido do aluno.

[...] a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente (MOITA LOPES, 1996, p. 179-180).

Na narrativa da Bruna, verificamos que há professores de inglês fluentes que dificilmente começam suas carreiras no ensino regular. Por esta razão, o choque com a realidade é muito forte, pois em escolas de idiomas, as turmas são bem menores, em torno de 10 a 12 alunos por sala; com objetivo de se comunicar em inglês usando as quatro habilidades. Já em curso de escola regular, além das salas de aula ser muito mais cheias, o foco da aula acaba por ser somente gramatical.

Para Nóvoa (1995), a formação do docente deveria ter atividades voltadas à realidade escolar, e isto não tem acontecido. Se o professor aprende mais e se prepara adequadamente, os alunos recebem ensino de qualidade e os professores não têm tanta aversão às aulas no início de sua carreira.

O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados (NÓVOA, 1995, p. 10).

Adelina revela que quando estava terminando a faculdade tinha planos para ensinar inglês, tinha sonhos de fazer a diferença, porém ao se deparar com a realidade, ficou tão chocada que decidiu trabalhar somente em escolas de idiomas. Ou seja, seus sonhos e projetos para o futuro, como professora, foram destruídos no momento em que ela se deparou com uma realidade que jamais teria imaginado. Sua visão, naquele momento, foi muito traumatizante porque ela não tinha a menor ideia de como seria lecionar em salas com alunos sem interesse pelo aprendizado, com número de alunos muito maior e uma professora (que seria seu exemplo) sequer conseguia controlar a situação ou ser ouvida pelos seus alunos. Em contrapartida, mesmo decepcionada, a docente decidiu tentar mais uma vez, pois sua paixão falava mais alto. Então, novamente se decepcionou por não ser exatamente um ensino de qualidade, que auxiliasse o aluno no aprendizado da comunicação em língua inglesa através das habilidades de ouvir e entender, ler e entender, falar e escrever.

Eu tinha planos de realmente ensinar inglês e fazer a diferença. Isso foi em oitenta e seis, então no primeiro dia do meu estágio fiquei desiludida, assustada, com medo. A professora era mais baixinha do que eu, os alunos eram enormes, todos de pé e a professora gritava lá na frente, e eu olhando aquela cena toda, jurei que nunca ia pisar numa sala de aula de colégio porque não tinha para quê ensinar inglês dentro daquele contexto. Então, me voltei para escolas de idiomas, aulas particulares, e empresas. Mas aí minha paixão me levou sempre a estudar mais e conhecer mais, e fiz especialização em 2002, e em 2004 fiz o mestrado e quando terminei, achei que, de repente, quem sabe eu poderia fazer alguma coisa diferente. Quem sabe o cenário estaria diferente. Resolvi tentar mudar. Entrei no colégio e fiquei um ano só. Foi frustrante, e então jurei que nunca mais iria pisar em um colégio porque não fazia sentido mesmo.

Observou-se a mesma descrição na fala da Cristina. Ela conta um momento que deveria ser mágico, mas que a traumatizou, pois foi no “susto” que precisou encarar o fato de que em uma instituição particular há muito trabalho administrativo para executar. A docente nem teve tempo para se adaptar e já passou o dia todo desenvolvendo provas e fazendo planejamentos.

No começo foi bem traumatizante. Traumatizante no sentido do susto. No primeiro dia já sentei para fazer provas, saí de lá às oito horas da noite. Eu entrei de manhã, e às oito horas da noite estava saindo. Disseram-me que eu tinha que planejar provas. Foi uma transição bem difícil. Não tive

tempo de conhecer o material, precisei me virar, conhecer o material conforme a prática. Foi bem assim.

Um fator de grande importância destacado pelos docentes, foi que as dificuldades aconteceram por não estarem preparadas ou por não acreditarem no que deveriam ensinar, porque não fazia sentido algumas daquelas atividades e aulas voltadas somente para explicação da gramática e exercícios escritos.

Em virtude dos fatos mencionados, é possível refletir sobre o fato de que a formação do professor não deve ficar somente na academia, mas precisam ir além das práticas, vislumbrando suas reflexões críticas para além do seu aprendizado. Dessa forma, compreende-se que todo o conhecimento profissional vai muito além do que os conhecimentos que receberam no curso superior, pois o professor reflexivo está sempre em constante aprendizado, estudando, fazendo cursos, buscando alternativas quanto à sua atuação no ensino ativo e contextualizado, ajudando a construir de forma mais efetiva a profissão docente.

4.2.3 Desafios e emoções

Frente às respostas da Regina, o maior desafio é a diferença de alunos entre escola particular e escola pública. De acordo com a docente, a maioria dos alunos das escolas particulares tem condições de viajar para o exterior, o que auxilia no contato com o idioma. Em contrapartida, alunos de escolas públicas há alunos com vontade de aprender, mas também os que têm certo medo de aprender por causa de seu nível social. Já que não terá oportunidade de viajar para o exterior, ficar aqui não seria importante aprender outro idioma.

Na escola particular, o público que a gente tem, eu diria 60% dos alunos têm um contato com o inglês porque eles viajam para o exterior e acabam tendo um contato mais frequente com o idioma. O pessoal de escola pública tem uma coisa ou outra, assim, talvez por conta que alguns estudam por si próprios, um amigo antigo, site. A vontade de aprender é, tanto na pública quanto na particular, é uma coisa, tem os que não querem e morre de medo do inglês. Acho que a maior diferença está mesmo no nível social da pessoa conseguir viajar ou ficar só aqui dentro.

Outro desafio narrado pela Regina foi a própria experiência de na mesma sala de aula encontrar alunos de nível de fluência diferentes. Para a docente, nas escolas de idiomas o número de alunos é menor e as salas são separadas pelo nível de fluência no

idioma. No ensino regular, com mais alunos em sala e níveis diferentes, uma saída é colocar juntos alunos que saibam mais com o que tem dificuldade. Logo, o que tem mais dificuldade recebe auxílio do que sabe mais.

Bastante, encontramos isso dentro do Centro de Idiomas, dentro das escolas, sempre nos deparamos com esse desnível. Então, por causa aquele aluno que tem mais necessidade, tentamos fazer com que aquele que sabe mais puxe o que tem menos conhecimento, da pra fazer chegar num nível legal, isso é, porque é uma realidade que a gente se depara diariamente, mas não é impossível de se fazer, acho que só colocar um grupo dos que sabe mais e outro grupo dos que sabe menos, é gerar desmotivação, tem que mesclar deixar suave, os deixar terem um auxílio, fazer com que eles aprendam sem perceber que já estão aprendendo.

O desafio inicial para implantação da nova forma de trabalho para o ensino da língua inglesa na instituição foi outro ponto que os docentes destacaram, pois, a conscientização dos alunos, pais e da coordenação pedagógica foi bem trabalhosa. Desta forma, a Bruna destaca a importância do aprendizado para o aluno:

Palestras, experiências vividas por nós. Muitas vezes por eles mesmos, eles contavam de encontros no aeroporto, em situações diferentes e, consciência mesmo. Conscientização que lá na frente o inglês tá em tudo, né.

Vale salientar que com o objetivo de ensinar inglês desenvolvendo as quatro habilidades: Compreensão Auditiva (*Listening*), Fala (*Speaking*), Leitura (*Reading*) e Escrita (*Writing*), os professores do projeto do Centro de Idiomas do colégio particular na grande São Paulo, usaram materiais especialmente desenvolvidos para atingir estes objetivos. As turmas que passaram pela avaliação foram: 3º anos do Ensino Médio Regular (EMR) e os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI). Para quem começou no Médio Integrado, após três anos tiveram aproximadamente 192 horas de inglês: (16 aulas de 2 horas= 32/semestre= 64 horas/ano).

Com objetivo de alcançar o nível B1 do CEF (*Common European Framework of Reference for Languages*), fornecendo o método de avaliação e ensino para regulamentar os sistemas de validação das habilidades linguísticas, dividido em seis níveis, no nível B1 *Threshold* (350 - 400 horas de inglês), a pessoa que está com este nível é capaz de: lidar com situações de viagem em um país estrangeiro; escrever textos simples de assuntos conhecidos e de seu interesse; descrever experiências, ambições, situações; justificar, de forma simples, as suas opiniões.

Estas informações foram importantes para os alunos, como verifica-se na fala da Adelina que destaca o fato de que a conscientização foi primordial para que o aluno compreender sobre a necessidade de se comunicar em outro idioma.

Então eram turmas *grandes* e vimos que a dificuldade foi conscientizar o aluno que não era uma matéria dentro do colégio, que eles tinham a oportunidade de aprender inglês para vida, para o mercado de trabalho, para uma viagem e não iam precisar gastar mais dinheiro para aprender. Investiriam o horário da tarde em um curso de idiomas e nem pagariam mais por isso. Então, isso foi difícil, conscientizar os alunos desta mudança de paradigma. [...] Mas isso aí foi difícil de fazer com que eles entendessem. E outra dificuldade que encontramos no projeto foi que era um projeto do grupo de inglês, dos professores de inglês. Ele não foi abraçado pela coordenação, não tivemos um apoio de toda a escola, não. Os professores de inglês da equipe se apoiaram uns nos outros para conseguir as coisas, estas foram as duas dificuldades maiores que encontramos.

Observa-se que, para os docentes, o fato de trabalhar com salas maiores foi difícil, mas ao mesmo tempo foi um desafio que a equipe conseguiu superar. O auxílio mútuo e a disposição em superar tais obstáculos trouxe um resultado positivo cujos resultados são confirmados na análise documental e nas respostas dos alunos.

4.2.4 Ser Professor

Ao serem perguntadas sobre “o que significa ser professora de inglês para você”, as respostas foram as seguintes:

Para mim, ser professora de inglês significa muito. É tentar fazer com que o aluno tenha consciência da importância do inglês além do mercado de trabalho, além de aprender o idioma desenvolvendo as quatro habilidades. E que ele consiga chegar lá, alcançando os objetivos de falar inglês fluente para viagem, para o trabalho, para o mestrado, para o doutorado, para a graduação, para concurso público, para tudo.

A resposta de Bruna nos revela que ser professor é pensar no outro, pensar no progresso do outro, na satisfação de trabalhar em prol do aprendizado do aluno e ver sua realização como a própria realização pessoal. Ser professor para a docente um é como abrir os olhos do entendimento do aluno, colocando-o no contexto de vida real; trabalho, viagem, estudos.

Para mim, ser professora de inglês significa muito. É tentar fazer com que o aluno tenha consciência da importância do inglês além do mercado de trabalho, além de aprender o idioma desenvolvendo as quatro habilidades. Que ele consiga, chegar lá, alcançando os objetivos de falar inglês fluente,

para viagem, para trabalho, para mestrado, para doutorado, para graduação, para concurso público, para tudo.

Percebe-se na fala da Adelina, que não foi muito diferente da primeira. Sua frase mais tocante foi a de que ser professor de inglês é ajudar alguém a realizar um sonho, ampliando seus horizontes e refletindo sobre seu próprio ser, sobre a finalidade de aprender outro idioma.

Ser professor de inglês para mim é **ajudar uma pessoa a realizar um sonho**. Além de conhecer e entrar em contato com outra cultura, o professor também ajuda a pessoa **a se transformar, e a aprendizagem amplia os horizontes** e a visão. [...] a aprendizagem vai ajudá-la a crescer e **ter um desenvolvimento interior**, porque quando você aprende inglês com as quatro habilidades, você vai ter que ter coragem de se expor, e vai ajudá-lo a ver que você consegue, é capaz, e isso melhora a autoestima, faz com que a pessoa tenha um crescimento como ser humano mesmo. **Um crescimento pessoal**. (grifos da autora)

Realizar sonhos é trabalhar com a essência do ser humano e é por esta razão que o professor de língua inglesa tem um desafio ainda maior, uma vez que ao ensinar um aluno a falar ele estará ensinando alguém a se expor, a se mostrar. Essa profissão fascinante, apesar de extremamente gratificante, tem certo preço a pagar. Como, segundo as falas dos docentes, não saem das universidades sentindo-se prontos para a prática de ensino, acabam por investir muito mais tempo e dinheiro para o seu aprendizado e crescimento profissional.

Para Leffa (2008),

[...] se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (LEFFA, 2008, p.353, 354).

Na entrevista com a Cristina, analisa-se uma fala mais sensível, como uma obra de arte a docente descreve que ser professora é florescer com o aluno. Mesmo com um dia péssimo, como se fosse um ator, o docente entra em sala e se transforma, para o aluno e com o aluno. Este sentimento de estar junto ao aluno faz toda a diferença no ensino-aprendizagem.

Puxa vida. Ser professora é você **florescer em sala de aula**, por exemplo, às vezes **seu dia está péssimo, mas você entra na sala de aula e é como se você desabrochasse junto com os alunos**. Por exemplo: **Você teve**

aquele prazer de ver o aluno aprendendo algo novo, ou acrescentando alguma coisa ao repertório dele. (Grifos da autora)

O profissional de ensino, o docente, o professor, através de suas reflexões, seus anseios, seus sonhos, percebe-se parte integrante da vida acadêmica, alguém que sequer poderia imaginar outra profissão que não fosse a de ensinar. Estes são aspectos descritos pela Regina, quando ela diz que ser professor é um orgulho. Mesmo sendo desvalorizado, ainda assim é um orgulho.

Acho que lecionar aquilo que a gente gosta é uma parte que eu não posso omitir. [...] **não conseguiria não lecionar**. Ser professora de inglês para mim é um orgulho. (Grifos da autora)

Ao responder a pergunta sobre o que significa ser professor, cada docente conseguiu, através de suas palavras, relatar e demonstrar emoção, de ensinar, fazer parte da vida de alguém, verificar seu aprendizado, realizar o sonho do aluno em conversar na segunda língua. Ser uma pessoa carregada de afetos e sentimentos para cada aluno, o que para Nóvoa (2008), são estes sentimentos e afetos do ponto de vista emocional que não permite que ao docente negar seu próprio trabalho.

A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém se iluda (NÓVOA, 2008, p.229).

Para elas, a docência é pensar, sentir e agir em função do aluno. Seus sentimentos e atitudes visam ajudar, ensinar e realizar sonhos, inclusive o delas. Frases e palavras como: ajudar uma pessoa a realizar um sonho, a se transformar; a aprendizagem amplia os horizontes; ter um desenvolvimento interior; crescimento pessoal; florescer em sala de aula; como se você desabrochasse junto com os alunos; prazer de ver o aluno aprendendo algo novo; não conseguiria não lecionar. Levando-se em conta o que foi observado, essas frases demonstram a paixão pelo ensino e que o aluno é sempre o motivo central de ser professor. Esse é o combustível que movimenta a busca pelo método, pela estratégia, pela atividade ideal que ajudará no desenvolvimento do aluno.

Verificou-se durante as entrevistas o fato de que a equipe formada para o projeto do Centro de Idiomas adquiriu uma identidade própria. Assim, o trabalho colaborativo permitiu a construção de um conhecimento específico que nas palavras de Morin, pode ser entendido:

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (MORIN, 2000, p.15).

A partir da prática, de seu fazer cotidiano, esses professores assumiram posturas mais autônomas, o que nos faz pensar sobre as ponderações de Freire sobre a pedagogia da autonomia: [...] “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Assim, é possível afirmar que, no cerne do projeto Centro de Idiomas, os professores colaboraram e se “entendiam pelo olhar”, fato este que mostra um elevado grau de intimidade e cumplicidade, e afinidade pedagógica. É possível dizer, também, que uma identidade docente se constituiu a partir do compartilhamento de vivências.

Segundo Pimenta,

A construção da identidade docente como profissional é uma dimensão que transforma o professor em agente ativo e responsável pelo norte do seu trabalho docente em oposição ao mero executor de tarefas definidas por outros (PIMENTA, 1999, p.47).

Esta identidade construída através de suas experiências conjuntas; identidade da equipe, identidade de suas práticas, modelou uma identidade profissional. A identidade que é atribuída pelo outro, que diz quem é o docente que nesta pesquisa foi demonstrada como os alunos tem visto este docente.

Quando se fala em identidade docente não se pode pensar somente no profissional, mas também pensar na sua história pessoal durante essa trajetória profissional. A identidade que é construída por cada docente através do olhar do outro, e as representações que cada um faz de si mesmo, nas relações e nas experiências escolares adquiridas.

4.2.5 Estratégias de Ensino e Experiência Docente

Ao serem questionadas sobre experiências e práticas, as docentes descreveram algumas práticas que consideram eficazes no ensino da língua inglesa. Práticas estas que foram de suma importância para que os alunos atingissem os resultados positivos após avaliações.

Nesta linha, é muito importante considerar a carga horária total que os docentes tiveram para ministrar as aulas de inglês: para o Ensino Médio Regular (curso anual),

foram trinta e duas semanas com duas aulas de cinquenta minutos, perfazendo um total de cinquenta e três horas e meia por ano, vezes três anos, foram cento e cinquenta e nove horas de curso. Contudo, para o Médio Integrado ao Técnico (curso modular semestral), tiveram dezesseis aulas de duas horas, perfazendo um total de trinta e duas horas, vezes dois semestres: sessenta e quatro horas anuais. Em três anos, foram cento e noventa e duas horas de curso.

O objetivo do projeto foi o de fazer com que um aluno que entrasse no colégio no sexto ano e estudasse todos os módulos do curso, chegaria ao final do terceiro ano médio, com um nível de Inglês oral e escrito B1. O nível B1 *Threshold* equivale de 300 a 400 horas, e o aluno com essa carga horária que chega a esse nível é capaz de: lidar com situações de viagem em um país estrangeiro. Escrever textos simples de assuntos conhecidos de seu interesse. Descrever experiências, ambições, situações. Justificar, de forma simples, as suas opiniões.

Para que este objetivo fosse alcançado, os professores utilizaram métodos e estratégias diversificadas que descreveram durante as entrevistas. Verificou-se pelas descrições da Regina, ressaltando que com a experiência aprendeu a não ensinar a gramática em primeiro lugar. As aulas eram mais dinâmicas, pois o vocabulário sempre estava no contexto que auxiliava o aluno na compreensão e utilização correta da linguagem.

Antigamente, eu era uma pessoa muito gramatical, amava a gramática, amava colocar a gramática em primeiro lugar, mas hoje em dia eu procuro colocar mais vocabulário em inglês e tentar contextualizar, colocar de uma forma que eles construam um vocabulário no contexto, que seja de série ou filme, um vocabulário pertencente ao dia-a-dia deles, estava no sexto ano, e logo umas das primeiras atividades era acharem um adjetivo para as palavras em inglês no cotidiano. E é engraçado que eu nunca me dei conta que o botão lá da televisão está escrito *on/off*. Nunca me dei conta que algumas propagandas vêm escritas em inglês, então mostrar que o inglês está imerso no nosso cotidiano é o mais eficaz, é aí que conseguimos chamar a atenção deles para estudar um idioma.

Para que as práticas aconteçam, os professores são a peça chave para engajarem, a partir de suas aulas, seus alunos através de práticas pedagógicas, atividades diversificadas, trabalhando com a interdisciplinaridade. Todavia, o que é interdisciplinaridade? Segundo os PCNs, A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela

deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2000, p. 88-89).

Para Fazenda:

[...] o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (FAZENDA, 1994, p. 86-87).

Nem sempre o caminho a percorrer é o que foi planejado, o caminho reto. Quem sabe o melhor caminho são as pessoas que fazem esse caminho. Por esta razão, observa-se que ao longo da história achou-se que o ambiente escolar era organizado para seus objetivos e dentro dela não entrava problemas da comunidade. Porém, não há mais como a escola negar-se a não discutir conceitos e movimentos, currículo como soma de experiências.

Uma das práticas utilizadas no início das aulas era mostrar uma figura e fazer perguntas gerais que os alunos respondiam utilizando o vocabulário já aprendido. Após esta fase, o novo vocabulário era apresentado através de *listening* (atividade auditiva), mímicas, ou vídeos, por exemplo, que auxiliavam a compreensão e prática oral. Após praticarem oralmente a pronúncia com compreensão dos seus significados, era possível ler corretamente as palavras escritas no contexto da conversação. Ao final, os alunos se dividiam em duplas, ou trios, e faziam as apresentações com encenações para toda a sala.

Os alunos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio tinham um projeto chamado Projeto Integrador⁸, justamente porque os integrava às outras disciplinas. Eles começavam no primeiro semestre justamente por serem alunos de curso Técnico Integrado ao Médio e ao final do terceiro ano do Ensino Médio o projeto era concluído com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCM). Desenvolvendo a parte escrita e prática com os professores das respectivas matérias, eles apresentam para bancas examinadoras. Para esta apresentação, precisavam montar slides e se vestirem formalmente. A introdução era feita em inglês e os grupos mais avançados conseguiam apresentar todo o projeto em inglês com tradução simultânea de outros alunos do grupo.

⁸ O Projeto Integrador simula situações práticas do mercado de trabalho, e os alunos empregam o conhecimento teórico desenvolvido em sala de aula. <http://www.eniac.com.br/eventos/projeto-integrador/>

Segundo Morin (2011), “o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas” (MORIN, 2011, p.39).

Em sua reflexão sobre educação, Morin (2011) relata como deveria ser a utilização dos meios que possam permitir e assegurar a formação e o desenvolvimento do ser humano. Que o ensino é uma arte ou ação que transmitirá os conhecimentos a um aluno, de forma que o mesmo os compreenda e assimile.

O currículo de uma escola abrange desde os conteúdos, seus ordenamentos, sequenciação, hierarquias e cargas horárias, que são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos, espaços, das relações entre educandos da diversificação que se estabelece entre os professores (ARROYO, 2007, p.18).

De acordo com Arroyo (2007), deve-se reagir a essas condições e avançar nas práticas, com reivindicações de horários de estudo, planejamento, atividades, etc. Os educandos precisam ser reconhecidos como sujeitos e não como alunos passivos que somente recebem informações e não tem poder de decisão ou de escolha. Desta forma, a escola será um lugar de pluralidade de culturas com respeito às etnias, religiões e ao ser humano.

É importante ressaltar que a educação deve ser uma atividade coletiva que tenha participação constante de todos os envolvidos no processo educativo. No entanto, para que isso aconteça há que se construir uma escola e conscientizar a todos sobre a cultura da coletividade.

Moreira & Candau (2008, p.7), descreve:

[...] a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar de conhecimento, de convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania (CANDAU, 2008, p.7).

Para que tais práticas aconteçam, os professores são a peça chave para engajarem, a partir de suas aulas, seus alunos através de práticas pedagógicas, atividades diversificadas, trabalhando com a interdisciplinaridade.

Segundo os PCNs, a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de

explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Para Fazenda:

[...] o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (FAZENDA, 1994, p. 86-87).

Mudar as práticas dos docentes remete-nos a mudança de culturas. Pois os professores, à medida que formam um grupo profissional, acabam por produzir suas próprias culturas, não apenas constituindo através dos seus saberes, mas através de suas crenças, valores e hábitos. Nesta linha, verificamos que as práticas, os modos de cada docente agir e até mesmo de se relacionar com sua equipe e com seus alunos, foram compartilhados entre si e entre outros docentes.

Para Geertz (1989), as culturas são produzidas no contexto, neste caso, o contexto escolar.

[...] cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p.24).

A partir da prática, o docente cria tal cultura, cuja mediação é feita pelas características da escola e também pela constituição do grupo. Contudo, faz-se necessário destacar que uma destas culturas é o fato de verificarmos a natureza feminina na docência.

4.3 Práticas e quantidade de alunos em sala

Dinâmicas em sala de aula para adquirir competências linguísticas, ativa interesses de participação das aulas e incentiva discussões sobre diversos assuntos. Podem despertar e auxiliar os relacionamentos e a consciência social. Situações reais e autênticas para comunicação oral. Segundo Brown (1994), o professor direciona as situações, criando um ambiente favorável para que o aluno se sinta motivado, ou seja, “a motivação deve partir do aluno, mas para que ele se sinta motivado a aprender uma segunda língua o professor deve criar o ambiente perfeito” (BROWN, 1994, p. 160).

Ao ser questionada sobre o número de alunos em sala de aula, Regina relatou que aprendeu a lecionar em turmas menores, mas que precisou aprender a trabalhar com turmas

maiores utilizando dinâmicas, acelerando suas atividades para que os alunos permanecessem em seus lugares. Caso contrário, seria difícil controlar a sala que começaria a fazer bagunça.

Aprendi a lecionar em turmas menores, mas em turmas maiores eu tinha que ter mais dinâmica, ser mais rápida, porque muitas vezes dava uma atividade e enquanto focava em uma parte, a outra já estava de pé, querendo bagunçar. Até mesmo porque dentro da instituição as aulas eram filmadas, e tudo que tinha era tentar manter, o máximo possível, os alunos nos seus lugares. A principal diferença de uma escola de idiomas para escola regular é que eu tinha que acelerar e fazer com que as coisas fossem diferentes em um curto espaço de tempo.

Através das dinâmicas, o aluno aprende a gramática, que é chamada de funções, com suas regras, de forma natural e contextualizada. No entanto, para utilizar-se de dinâmicas em grupos de alunos mais numerosos, é necessária uma preparação mais aprofundada para não perder o foco da aula. Neste sentido, a Regina nos revela a diferença, em números de alunos, entre escolas de idiomas e escolas regulares.

Senti bastante diferença, porque na escola de idiomas tínhamos em média uns 10 alunos por sala, e no colégio, por média, tinham 60 alunos então a escola era bem cheia.

Conclui-se com estes apontamentos que uma das diferenças entre o ensino da Língua Inglesa em cursos de idiomas e escolas regulares não é apenas a quantidade de alunos por sala, mas a abordagem. As atividades devem ser diferenciadas levando em conta o número de alunos. A preparação de cada aula é um desafio a mais para o docente. O desafio de oferecer um ensino de qualidade e de motivar os alunos para o aprendizado.

4.3.1 Avaliação do Projeto

Esta avaliação é feita por meio das respostas dos alunos (questionário), e avaliações institucionais aplicadas nos anos de 2012 e 2013.

As avaliações foram aplicadas para alunos dos nos terceiros anos do Ensino Médio, pois a aquisição de determinadas habilidades conseguem ser medidas somente após um determinado período de tempo.

Como a instituição não possuía uma ferramenta que pudesse ser usada para a aplicação de provas, estes alunos fizeram o teste em papel. Eles foram levados ao laboratório e a prova foi inserida na plataforma que a instituição utilizava na época dos

testes, ao acessar o Portal, foi possível abrir a prova na hora marcada. Em seguida os alunos liam a prova e anotavam suas respostas em uma folha de papel.

O tempo de avaliação foi o mesmo tempo de uma aula, ou seja, de aproximadamente cinquenta minutos à uma hora (no máximo), para aplicação do teste de Compreensão Auditiva e outra aula foi utilizada para fazer o teste de cinquenta questões sobre Compreensão escrita (gramática e textos).

Nos terceiros anos do Ensino Médio Regular, o resultado foi em nível B1. Para os terceiros anos do Ensino Médio Integrado, a prova foi feita por outro Portal, o Portal Técnico, com quatrocentos e cinquenta e nove alunos que fizeram o teste e o resultado da maioria foi em nível A2. Finalmente, as avaliações orais foram feitas pelos professores de cada turma durante as aulas de inglês.

4.4 Alunos

Os alunos que responderam ao questionário estudaram na instituição no ensino médio e no curso superior da mesma instituição. Os sujeitos da pesquisa, para efeito de análise do questionário, são caracterizados como: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8. Estes são oito alunos e todos estão estagiando na instituição, uma está cursando Pedagogia em uma universidade pública.

A justificativa para a maioria dos alunos, que responderam o questionário, serem do sexo masculino se dá por haver mais vagas para *trainees* na área técnica, geralmente em TI – Tecnologia da Informação. Estes alunos dão suporte aos funcionários da instituição, sejam eles professores ou não, pois esta instituição tem o foco em trabalho com tecnologia. Por outro lado, não se pôde comparar a qualificação de uma pessoa pelo sexo masculino ou feminino, mas encontraram-se nos cursos técnicos destas áreas mais alunos do sexo masculino do que feminino, embora esteja mudando nos últimos anos. Na Figura 2 verificamos a idade dos alunos:

Nota-se que a idade dos participantes, em sua maioria, está entre 19 a 22 anos. Justifica-se esta faixa etária por haver alunos trabalhando na instituição, conforme informações na Figura 2. São *trainees* e por esta razão conseguiu-se aplicar o questionário, pois ainda tem-se contato com eles. Todos concluíram o Ensino Médio na mesma instituição.

Observou-se que somente um dos alunos participantes terminou o ensino superior no ano de 2016 na mesma instituição e, por não ser mais aluno, deixou de ser estagiário para ser contratado, pois sua desenvoltura foi muito adequada e ajudou em sua aprovação para continuar trabalhando.

Analisou-se que em 75% das respostas os alunos informaram ter estudado o livro vermelho Inter 1, equivalente ao A2 (intermediário), um aluno estudou o livro azul Inter 2, equivalente ao nível entre A2 e B1⁹, 38% estudaram o livro verde Inter 3, que equivale ao nível B1 de fluência na língua inglesa. De acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages* (Documento que explica em detalhes o quadro Europeu comum de referências para línguas). Percebe-se os alunos que fizeram parte do projeto “Centro de Idiomas”, além de se desenvolverem na comunicação oral e escrita da língua inglesa, também adquiriram habilidades diversas, pois há os que ainda estão na instituição como trainees e os que estão cursando ensino superior na mesma instituição.

4.4.1 Relação Professor e aluno

Neste tópico, é possível destacar a importância dos professores no aprendizado dos alunos. Ao analisar as narrativas dos professores comparadas às narrativas dos alunos, encontra-se coerência e confirmação de que as práticas e a interação foram essenciais para o aprendizado dos alunos.

A professora Bruna revela que:

[...] o aluno realmente entendeu o objetivo, participou, se esforçou e chegou lá. Chegou lá com os níveis desenvolvidos, com as habilidades desenvolvidas e isso foi muito gratificante. [...] as apresentações de projetos em Inglês, onde os alunos vivenciavam a emoção de estar falando em Inglês lá na frente para várias pessoas, onde ele conseguia entender que conseguia falar Inglês com a mesma emoção de falar Português.

As apresentações do Projeto Integrador (Trabalho desenvolvido em cada semestre por grupos de alunos) em inglês apareceram em todas as falas dos professores e em oitenta por cento das falas dos alunos. Estas apresentações, para professoras e alunos, ficaram

⁹ Os sites abaixo explicam os tipos de níveis e testes de proficiência aplicados pela Universidade de Cambridge para avaliar os níveis dos alunos.

<http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/>

<http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/preliminary-for-schools/>

<http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/key-for-schools/whats-in-the-exam/>

marcadas como resultado positivo do trabalho desenvolvido em sala de aula. Como foi narrado pelo A2:

[...] a diversidade de didáticas e métodos de aprendizagem. Muitas estratégias como: *listening and practice*, as aulas em duplas, as conversações e apresentações frequentes. Foram importantes para meu aprendizado.

A interação entre professor e aluno e a afetividade envolvida auxilia o processo de ensino e aprendizagem, pois, para o aluno, dá sentido ao processo educativo e ao seu desenvolvimento. De acordo com as falas das professoras, elas não consideravam as aulas como uma mera transferência de conhecimento, mas como uma oportunidade de trabalhar com o lado emocional do aluno, quando auxiliava, por exemplo, o aluno mais tímido a vencer esta barreira e conseguir falar em público utilizando-se da língua inglesa. O que para Libâneo, é uma maneira de modificar a direção.

[...] o ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (LIBÂNEO, 1994 p.56).

Neste sentido, verificamos que para A3, o fato de “conseguir realizar uma apresentação de trinta minutos foi o que mais marcou”. Podemos também observar outras atividades destacadas por professoras e alunos, como por exemplo destaca Bruna:

Competições na época das gincanas eram ótimas. Eles viviam as mesmas emoções em Português e Inglês; quem conseguia falar Inglês fora da sala de aula, com o próprio professor, quando ele trazia algum retorno positivo, alunos que diziam: "Eu consegui! Estou emocionado". Eu lembro até hoje de um aluno que veio me abraçar porque conseguiu cantar no coral da Igreja; por conseguir falar Inglês em público o ajudou a abrir margem para ser feliz em outros aspectos da vida dele.

Cristina compartilha uma experiência que teve com uma aluna, hoje estagiária da instituição:

Ela tinha uma vergonha, uma dificuldade de entrosamento muito grande e naquela época foi a época que ela tinha que começar a participar e ter uma voz ativa. Alguns alunos até chegam a falar: "Puxa, eu tinha tanta vergonha e ali foi o começo de perder a minha vergonha de falar em público". Tínhamos as apresentações, e dinâmica que fazíamos, o *speech* que era uma atividade para fazerem um pequeno discurso de acordo com um tema que eles escolhiam, e até isso ajudou. Os alunos passam várias mensagens desse tipo.

Em relação a esta fala, A4 confirma que: [...] “o *speech* que eles davam sobre o futuro de um profissional bilíngue”, foi uma atividade que marcou minha vida. Ora, quando o aluno reconhece o trabalho feito pelo professor, e guarda com carinho tais recordações, pois auxiliou seu aprendizado, é porque não somente as práticas, mas o relacionamento entre professora e aluno fizeram diferença.

4.4.2 Práticas a partir do olhar do aluno

Para estes alunos, é um prazer e um orgulho estar trabalhando ou estagiando juntamente com seus professores, fato que se pode verificar através de uma das respostas do aluno D cuja resposta foi que o professor é “responsável por ensinar uma língua que não é a materna, deve ser persistente, criativo e inovador. Precisa ter uma carta ‘na manga’ e tornar o aprendizado prazeroso”.

Uma estagiária que respondeu ao questionário, além de ex-aluna, também é filha de professor da instituição. Ou seja, eles acabam se apaixonando pelo magistério porque realmente se sentem parte deste contexto, através de trabalhos escolares, projetos e vivência diária.

Uma das perguntas feitas para os alunos foi sobre o que mais marcou no projeto e as atividades, além de respostas como foi “a professora”, presente em cinco respostas das dos oito participantes, encontram-se respostas que descrevem as práticas das aulas. Dentre elas temos:

Os *SPEECHES*¹⁰ que os professores ensinavam e sobre o futuro bilíngue; os trabalhos desenvolvidos em grupo, incentivando a interação e a prática da língua, [...] a diversidade de didáticas e métodos de aprendizagem. Muitas estratégias como: *Listening and practice* (Atividade auditiva e prática), as conversações e apresentações em duplas, que eram frequentes; conseguir realizar, com confiança, uma apresentação de 30 minutos em inglês; apresentação do projeto integrador¹¹.

¹⁰ *SPEECHES* são as falas em inglês, no projeto do Centro de idiomas os alunos faziam apresentações orais nas salas de aula.

¹¹ **Projeto Integrador** é um projeto que simula situações práticas do mercado de trabalho. Alunos empregam o conhecimento teórico desenvolvido em sala de aula. Apresentam para banca e ao final do terceiro ano, conclui o TCC.

O A2 e A4 responderam que o que mais marcou foi a primeira vez que apresentaram o projeto integrador em inglês, o A3 disse que ter conseguido apresentar por 30 minutos falando em inglês e com confiança foi muito marcante. Nesta mesma linha tem-se a descrição do A6 quando diz que as práticas em sala como aulas em duplas, conversações e apresentações também marcaram sua vida.

Com estas respostas observou-se o quanto a interação e contextualização foram importantes para o aprendizado dos alunos, ao ponto de eles dizerem que marcou suas vidas. Estas informações remetem ao que Morin (2000, p. 37) descreve sobre os dados isolados que não fazem sentido para o aluno porque “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário”. Ele também esclarece a importância de todas as partes ligadas, da importância da ideia global, pois ao se inserir o aluno no contexto real, ele se sente parte não somente da Terra, mas do universo. Ora, ter a oportunidade de estar lado a lado com o mestre, o professor, para o aprendiz que é ou foi aluno, o coloca em uma dimensão muito maior que o contexto social ou intelectual. As aulas marcaram suas vidas de tal forma que alguns ainda continuam na instituição. Desta forma compreende-se que:

[...] é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas uma das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. (MORIN, 2000, p. 37)

Nas questões sobre as melhores práticas utilizadas durante as aulas, encontram-se muitas respostas (descritas e analisadas nos eixos seguintes) dentre as quais estão a de A4 que declara que a professora ou a maneira como ela trabalhou com a turma, muitas vezes especificamente com um aluno, é que deixou experiências importantes para o seu desenvolvimento. Conforme uma das respostas que declara que o professor precisa “ter desenvoltura, confiança, carisma. O professor deve ter habilidades sociais para engajar os alunos e orquestrar a aula conforme planejado”.

Em outra resposta, segundo A3, o professor deve “interagir com os alunos, e ajudar nas dificuldades e habilidades de cada aluno”.

Na questão sobre quais práticas os alunos consideraram que foram eficazes, que auxiliaram seu aprendizado do idioma, observam-se respostas como: prática de conversação, disse o A1. Assistir vídeos e prática auditiva, respondeu o A2. Para o A4

trabalhar com correções de textos auxiliou muito. Segundo A6, as aulas ministradas cem por cento em inglês foram muito importantes. Na resposta do A7 verifica-se que além do diálogo, a prática escrita auxiliou seu aprendizado.

Tais habilidades e atitudes, envolvendo e interagindo com o aluno, trazem a cada um deles certa confiança de que tudo acontece quase como algo mágico, uma vez que a confiança o ajuda a seguir em frente, e mesmo que tenha algumas dificuldades elas são superadas.

Para Oxford (1990), os aprendizes de segunda língua são capazes de controlar sua própria aprendizagem através de estratégias que eles mesmos utilizam, realizando ações que os auxiliam a desenvolver as habilidades necessárias para o aprendizado e o uso da língua.

Com as perguntas fechadas, verificou-se que nas duas primeiras perguntas sobre o interesse do professor pelo aprendizado do aluno e se o aluno considerava importante a interação com o professor para prática oral, obteve-se as seguintes respostas para as duas perguntas: seis alunos responderam que sempre/muito, um aluno respondeu quase sempre/mais ou menos e um não respondeu.

Constata-se um total de 30 respostas referentes a ótimo/sempre (seis perguntas); nove referentes a muito bom/quase, e dois como bom/às vezes.

Dentre as perguntas abertas, uma faz referência ao uso do idioma após concluírem o Ensino Médio. Obteve-se oito respostas afirmativas, ou seja, os oito alunos entrevistados disseram que sim, que utilizam a língua inglesa, isto nos mostra 100% de respostas afirmativas.

Em virtude das respostas obtidas, verificou-se que foram atingidos os resultados referentes ao aprendizado e uso do idioma após o projeto, o que faz refletir sobre as metodologias e estratégias diversificadas que foram utilizadas pelos professores para o aprendizado dos alunos. Segundo Prabhu (1990), dentre todos os métodos, o melhor continua sendo escolher práticas e estratégias que auxiliem o aprendizado do aluno, colocando cada aluno no contexto correto, e que o relacionamento interacional envolve também a parte afetiva.

The search for an inherently best method should perhaps give way to a search for ways in which teachers' and specialists' pedagogic perceptions can most widely

interact with one another, so that teaching can become most widely and maximally real¹². (PRABHU, 1990)

Neste sentido, verificou-se através das respostas dos alunos que eles compreenderam e reconheceram a importância do aprendizado da língua inglesa através de atividades que promoveram a comunicação real, que desenvolveram tarefas significativas, e que seu aprendizado realmente foi relevante. Ou seja, que fez sentido o que estavam aprendendo.

As respostas das perguntas abertas foram essenciais para o comparativo com o que os professores compartilharam pelas entrevistas orais. Por meio de palavras como fluência, interação, diversidades didáticas, práticas, estimulante, dinâmicas, entre outras, responderam o questionamento sobre quais atividades eles consideravam importantes e sobre a maneira como os professores trabalhavam em sala durante as aulas de inglês. Infere-se que seria um conjunto de atividades de práticas criadas pelas estratégias de aprendizagem.

Segundo Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem, porém para que esses alunos pudessem dar seus passos de aprendizagem, foi necessário que os professores envolvidos no projeto do Centro de Idiomas, criassem além das atividades, um ambiente propício para a interação e o aprendizado eficiente, no contexto do próprio aluno e respeitando suas individualidades. Verificou-se também que estas estratégias “são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa” (OXFORD, 1990, p.1). Ou seja, são ferramentas importantíssimas para que o aluno vença sua timidez ou outra dificuldade e rompa em desenvolvimento na sua competência comunicativa.

Segundo Gatti (2013), precisamos pensar que o ambiente escolar envolve pessoas e relação pedagógicas intencionais. Se o profissional de educação é bem formado, ele estará preparado para “ação docente com consciência”, cujas práticas serão produtivas com conhecimentos, com instrumentos adequados, porquanto haverá profissionais que possuem ideias para as práticas educacionais efetivas.

¹² A busca por um método intrinsecamente melhor, talvez deveria dar lugar a uma busca de maneiras pelas quais as percepções pedagógicas dos professores e especialistas podem interagir muito mais umas com as outras, para que o ensino possa se tornar mais extenso e maximamente real. (Tradução nossa)

Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. (GATTI, 2013, p.54)

As práticas utilizadas pelos docentes entrevistados ajudaram a inclusão de alunos que talvez não tivessem chance ou oportunidade de pagar um curso de inglês. Lembrando que a escola tem também seu papel social, ajudando pessoas e criando possibilidades de crescimento intelectual e social, aprendizado para a vida. Tais práticas auxiliam na qualidade ensino, a qual “não está no computador ou em qualquer objeto-meio. Ela repousa nas relações pedagógicas entre seres que buscam construir uma civilização”. (GATTI, 2013, p.56)

As avaliações de inglês utilizadas para o comparativo de aprendizado entre os anos de 2012 e 2013 tiveram o objetivo de alcançar o nível B1 do CEF (*Common European Framework of Reference for Languages*), cujo método de avaliação e ensino para regulamentar os sistemas de validação das habilidades linguísticas está dividido em seis níveis: no nível B1 *Threshold* (que equivalem de 350 a 400 horas de inglês), a pessoa com este nível é capaz de lidar com situações de viagem em um país estrangeiro, escrever textos simples de assuntos conhecidos e de seu interesse; descrever experiências, ambições, situações, e justificar, de forma simples, as suas opiniões.

As descrições mais detalhadas sobre os níveis de fluência são descritos da seguinte forma:

A2

- ⊙ Compreende sentenças e expressões frequentemente relacionadas às áreas de importância primária; por exemplo, informações pessoais e familiares básicas, fazer compras.
- ⊙ Descreve a geografia local, falar sobre seu trabalho.
- ⊙ Comunica-se em tarefas simples e rotineiras desde que estas requeiram uma troca simples e direta de informações sobre assuntos rotineiros e conhecidos.
- ⊙ Descrevem em termos simples, aspectos de sua formação (*background*), o ambiente em que vive, e assuntos nas áreas de necessidade primária e imediata.

B1

- ⊙ Compreende os principais pontos em uma comunicação clara sobre assuntos de seu conhecimento normalmente encontrados na escola, trabalho, lazer, etc.

- ⊙ Lida com a maioria das situações que possam surgir durante uma viagem ao país no qual o idioma é falado.
- ⊙ Produz textos simples sobre temas que lhe sejam familiares ou de interesse pessoal.
- ⊙ Descrevem experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como dá breves razões e explicações para suas opiniões e planos.

Levando-se em consideração esses aspectos, buscaram-se respostas através do questionário aplicado aos alunos. Uma das perguntas abertas, feitas, foi sobre como o Centro de Idiomas o/a ajudou no aprendizado da língua inglesa. Obtiveram-se as seguintes respostas.:

- A- No desenvolvimento do vocabulário e da fala;
- B- Na hora das atividades, com o auxílio dos professores;
- C- Na fala e na pronúncia;
- D- Abriu horizontes e possibilitou um desbloqueio, sobretudo para a conversação que era o motivo principal;
- E- No aprendizado, no projeto integrador¹³ que era apresentado em inglês. Ajudou a sentir confiança e continuar estudando;
- F - Tornou mais fácil o aprendizado.

Dado o exposto, observou-se através das respostas que o aprendizado de uma língua não pode ser feito de forma isolada, porquanto é necessário que haja envolvimento no contexto do aluno, desta forma ele mesmo demonstrará mais interesse e alcançará seus objetivos de forma mais prazerosa e eficiente. Leffa (2014) descreve esse acontecimento, essa transformação que acontece com o aluno no momento que ele se envolve com a atividade utilizando a língua estrangeira.

A grande transformação, no entanto, acontece quando o sujeito passa do envolvimento passivo para o envolvimento ativo, deixando de ser um mero espectador para se tornar participante. (LEFFA, 2014, p.363)

Desta forma, analisamos as ações que promoveram o aprendizado de qualidade no ensino médio por meio dos resultados das avaliações feitas em 2012 e 2013, verificando a

¹³ Projeto Integrador, na instituição pesquisada, é uma apresentação formal feita pelos alunos durante o curso técnico. São duas apresentações por semestre onde os alunos fazem uma pesquisa em grupo, analisam, preparam os slides e apresentam para a banca examinadora. As pesquisas seguem de acordo com o curso, por exemplo: no curso de administração, os alunos escolhem uma pequena empresa, fazem o levantamento das atividades, levam sugestões aos proprietários, que muitas vezes acabam colocando em prática, e todo o resultado é apresentado para a banca. No final do terceiro ano, esse projeto é concluído como TCM (Trabalho de Conclusão de Curso).

eficácia de todas as estratégias e práticas de ensino; a interação pode ser a chave para a comunicação na língua inglesa, o mais importante é o que facilita o aprendizado do aluno.

Para Mizukami,

[...] o professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno (MIZUKAMI, 2007, p.31,32).

Os seus seis níveis de referência se tornaram amplamente aceitos como padrão para nivelar o grau de conhecimento que uma pessoa possui de outra língua. Desta forma, devido à seriedade e comprometimento científico do projeto e seguindo o exemplo de muitas instituições, empresas e ONGs no mundo todo, também foi adotado o *Common European Framework* como padrão na definição de níveis dos cursos de idiomas por eles oferecidos. Estes órgãos, porém, não trocaram os nomes dos níveis por eles adotados; apenas estabeleceram a correspondência entre seus níveis: Elementar, Básico, Pré-Intermediário e etcetera com os níveis do *Common European Framework*.

A questão sobre se gostariam de deixar algo registrado nos revelou respostas tais como a do A1 afirmando que as aulas de inglês foram úteis até mesmo para suas aulas na faculdade.

A1 – Gostaria de deixar registrado que todas as aulas de inglês foram muito úteis para meu entendimento sobre o projeto e para a faculdade. Fundamental para meu futuro profissional.

Para A2 “uma plataforma serve como complemento, porém não substitui as aulas com professor”. Tal afirmação também foi encontrada na resposta de A4 esclarecendo que “os professores que me orientavam sempre mostraram destreza no domínio da língua”.

Segundo as respostas dos alunos, a figura do professor presente e em contato com os alunos não pode ser substituída por qualquer aplicativo moderno que possamos encontrar. Nesta mesma linha, A5 respondeu que:

A5 – O colégio me auxiliou a iniciar os estudos de inglês e me preparar para a faculdade. De modo que me sinto muito mais confiante ao ter que falar inglês atualmente. O incentivo da escola foi de suma importância para o meu conhecimento da língua inglesa nos dias de hoje.

Encontrou-se na resposta do A7 que é “importante mencionar a dedicação da professora aula após aula, pois lidar com a turma, às vezes era difícil. Porém a paciência, compreensão e criatividade eram notáveis”. Práticas que demonstram a construção do

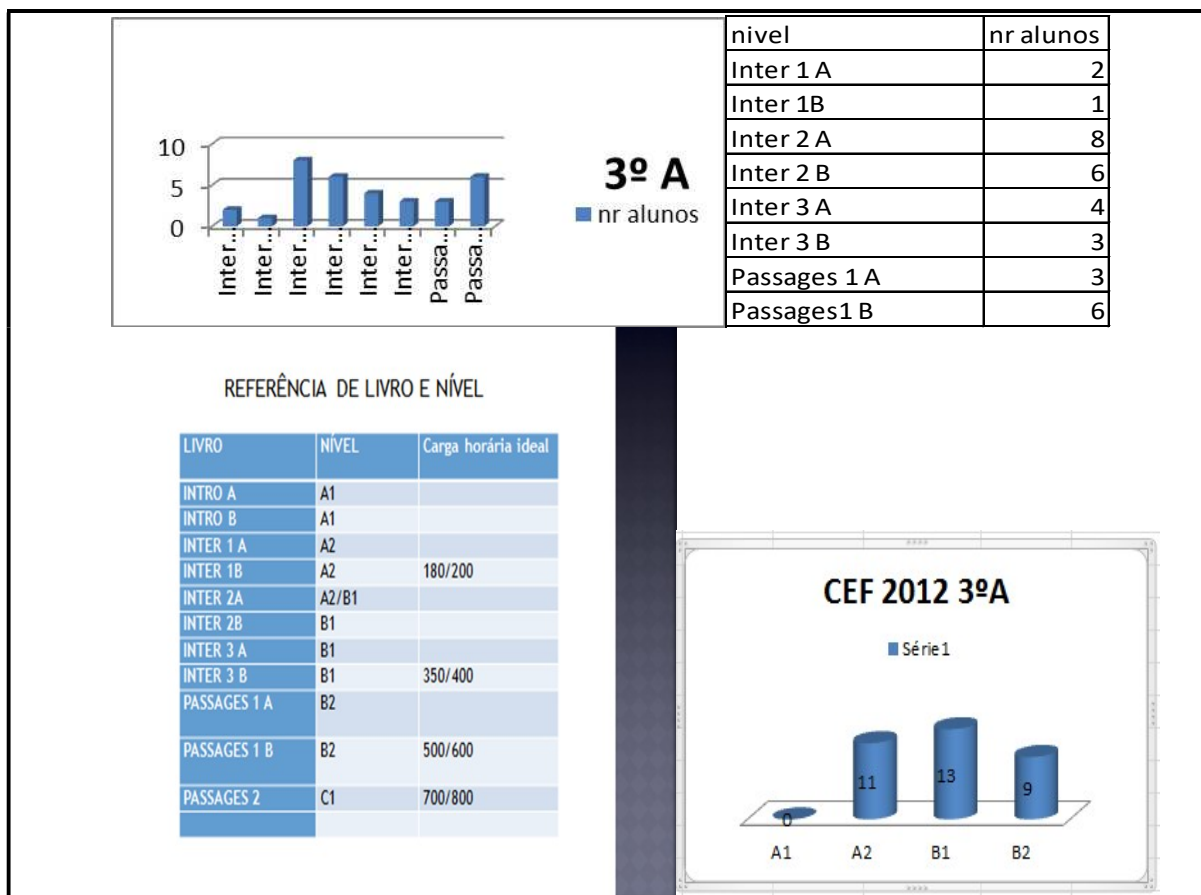
conhecimento com dedicação e criatividade dos docentes, até que os alunos internalizem o idioma de forma natural.

4.5 Avaliação de 2012 e 2013

Nesta subseção apresentamos as avaliações institucionais feitas nos anos de 2012 e 2013. Nosso interesse é possibilitar outro olhar avaliativo dos resultados projeto de Centro de Idiomas. Na parte anterior tivemos acesso ao olhar dos alunos sobre esta experiência, e nos dados que seguem, poderemos ter contato com medidas mais objetivas, que nos levam a pensar no êxito desta iniciativa.

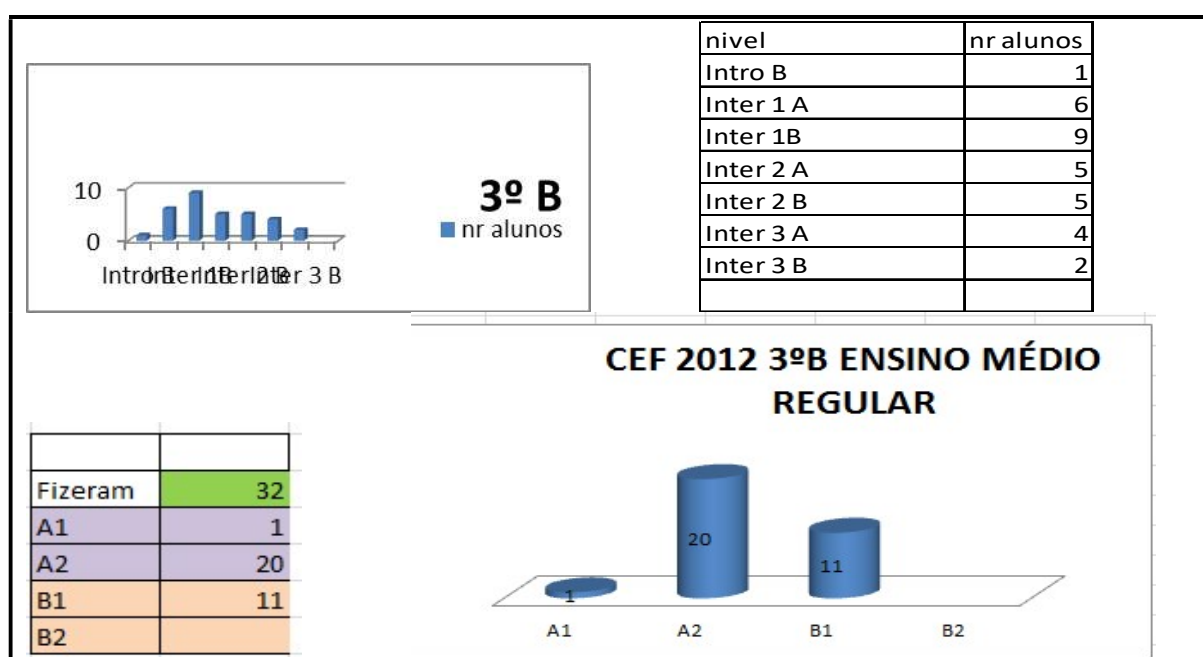
4.5.1 Índices de 2012 (Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado)

Quadro 2 - Resultados do 3ºA em 2012



Com os resultados do 3A do Ensino Médio Regular verificou-se que do total de trinta e três alunos que fizeram a avaliação, treze atingiram o nível B1 de fluência no idioma, onze alunos atingiram nível A2 e nove nível B2. O material didático usado com estes alunos, para este nível, era o INTER 2, dividido em A e B, e INTER 3, dividido em A e B. A carga horária no Quadro 2, acima, demonstra quantas horas foram necessárias para que os alunos atingissem tais níveis.

Quadro 4 - Resultados do 3ºB em 2012



Pode-se observar no Quadro 4 que em 2012, trinta e dois alunos do 3B fizeram a avaliação de nível. Os resultados foram de vinte alunos nível A2, onze nível B1 e somente um aluno nível A1. Nesta turma percebeu-se que em média os alunos atingiram praticamente os mesmos níveis que a turma do 3A, apenas com poucas diferenças.

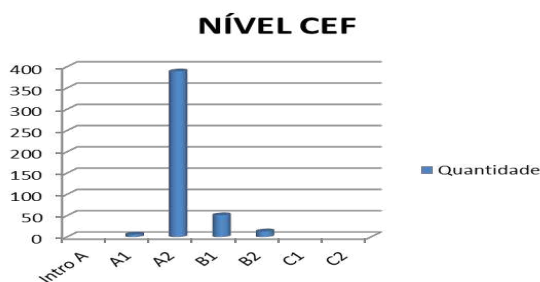
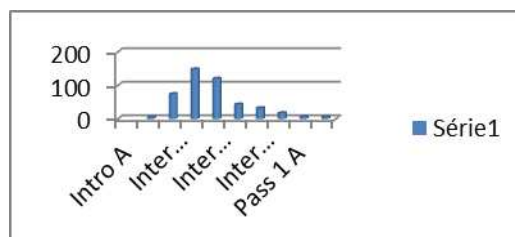
A seguir, no Quadro 7, estão os resultados do Ensino Médio integrado ao técnico, cujos objetivos de aprendizagem tinham certa diferença, pois eram voltados ao mercado de

trabalho, diferentemente do Ensino Médio Regular que era voltado para exames do Enem e vestibulares. Outra diferença era em relação aos horários de aulas. No Médio Regular eram duas aulas de 50 minutos cada aula por semana, já no Médio Integrado eram duas aulas de 60 minutos cada por semana.

QUADRO 7 – RESULTADOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 2012

LIVRO	NÍVEL	Carga horária ideal
INTRO A	A1	
INTRO B	A1	
INTER 1 A	A2	
INTER 1 B	A2	180/200
INTER 2 A	A2/B1	
INTER 2 B	B1	
INTER 3 A	B1	
INTER 3 B	B1	350/400
PASSAGES 1 A	B2	
PASSAGES 1 B	B2	500/600
PASSAGES 2	C1	700/800

Nível	Quantidade
Intro A	
Intro B	6
Inter 1 A	75
Inter 1 B	149
Inter 2 A	121
Inter 2 B	44
Inter 3 A	33
Inter 3 B	18
Pass 1 A	7
Pass 1 B	6
SUB TOTAL	459
Vazias	231
TOTAL ALUNOS	690

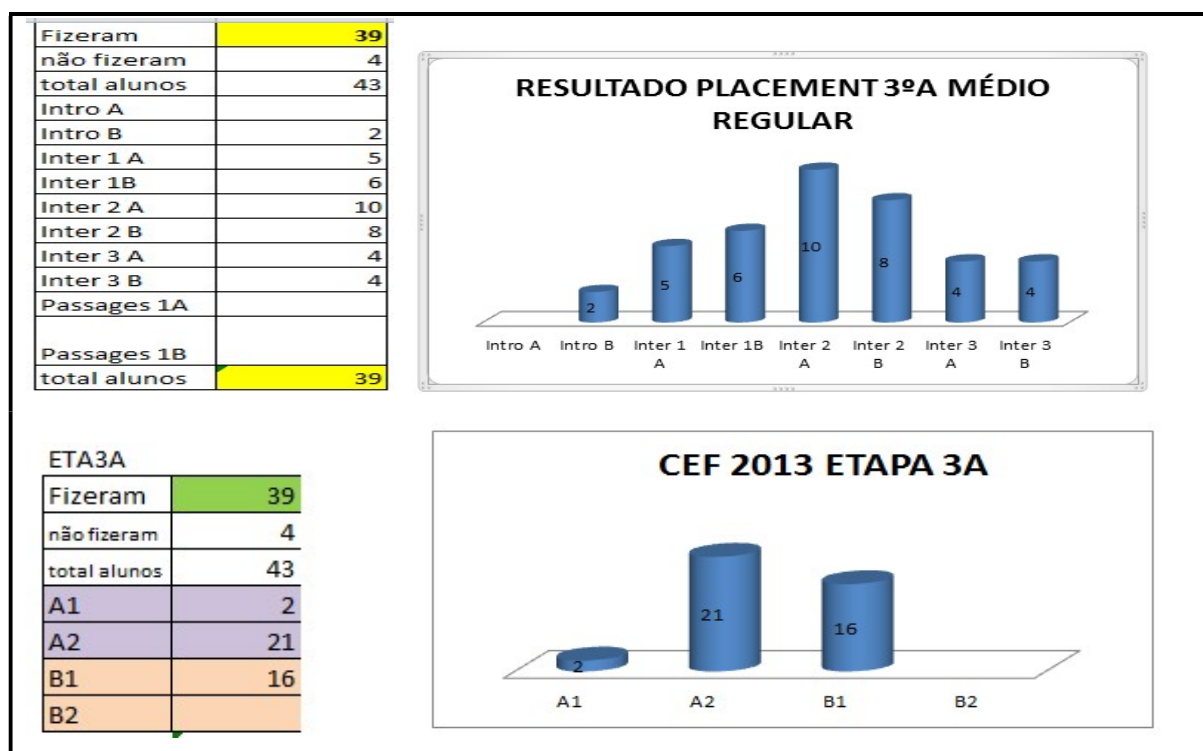


Segundo o Quadro 7, em 2012, como pode-se ver, o nível se encontrava em A2. Em 2013, como é possível observar também que a maioria se resultou no nível A2. Vale ressaltar que o Ensino Médio Integrado ao Técnico tinha carga horária diferenciada do Ensino Médio Regular. Grande parte dos alunos do Ensino Médio Técnico originava de escolas públicas e, por conseguinte tinham certa dificuldade. Porém, apesar das dificuldades dos alunos, seus resultados foram observados com maioria de nível A2.

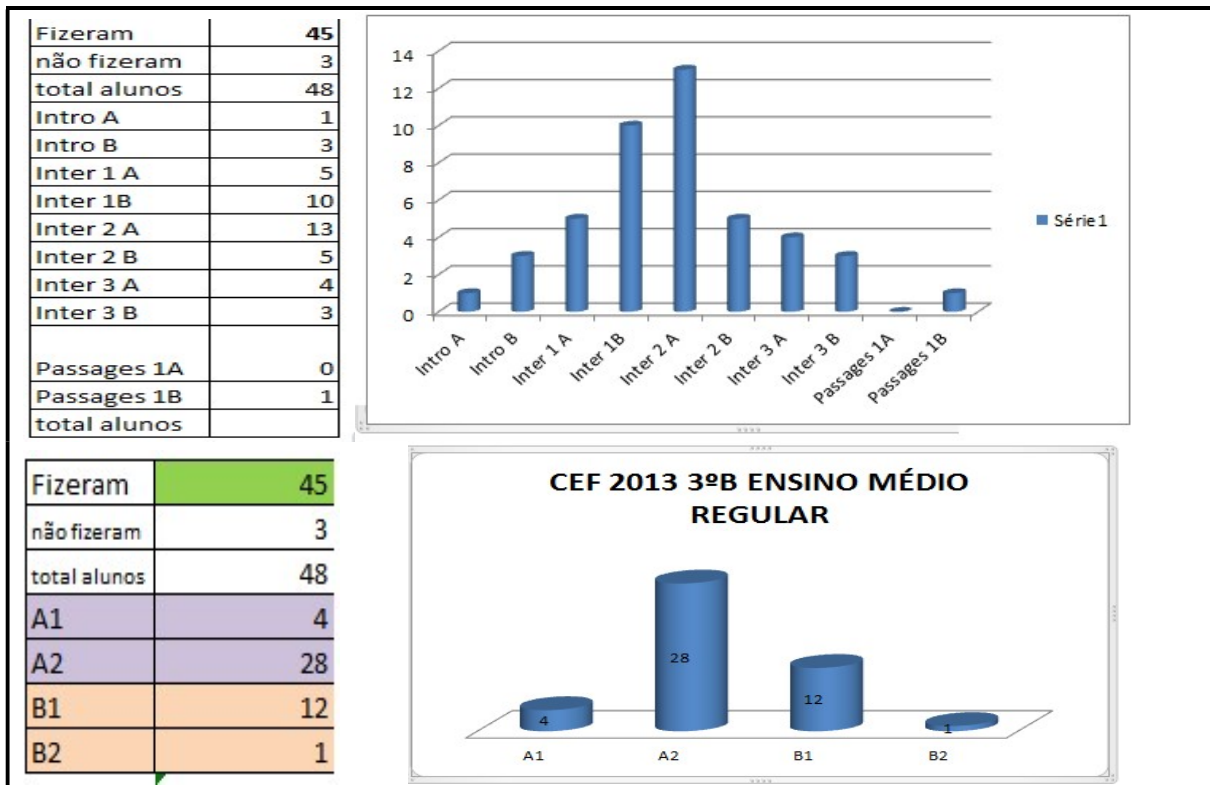
4.5.2 Índices de 2013 (Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado)

Em 2013, trinta e nove alunos do 3ªA fizeram a avaliação, e o resultado foi: dois alunos nível A1, vinte e um alunos do nível A2, dezesseis do nível B1, e nenhum aluno nível B2. Podemos verificar no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Resultados do 3ªA em 2013

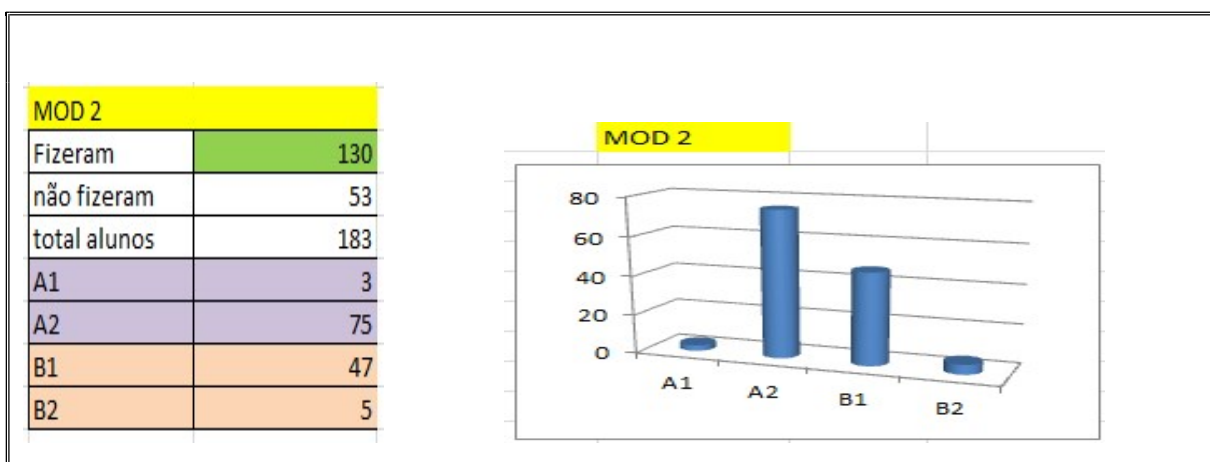


Quadro 5 - Resultados do 3B em 2013

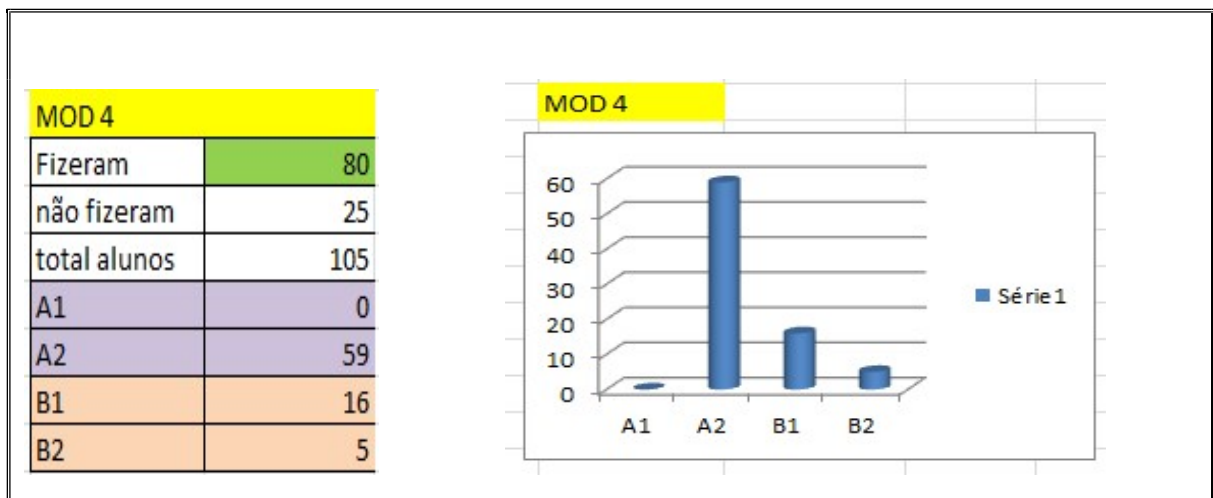


Em 2013, a turma do 3B, de quarenta e cinco alunos participaram da avaliação, e obteve-se os seguintes resultados: vinte e oito alunos atingiram o nível A2, doze alunos o nível B1, quatro alunos A1 e somente um aluno o nível B2. Lembrando que as avaliações foram feitas somente nas turmas de terceiros anos do Ensino Médio e nonos anos do Ensino Fundamental 2, porém nossa pesquisa focou no Ensino Médio.

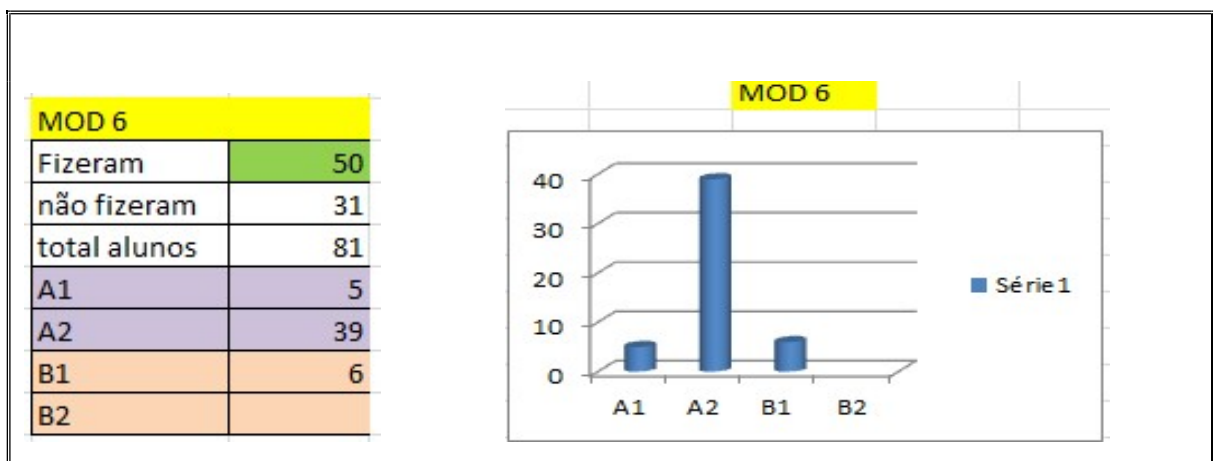
QUADRO 8 – 1º Ano Ensino Médio Integrado - 2013



QUADRO 9 - 2º Ano do Ensino Médio



Quadro 10 - 3º Ano do Ensino Médio



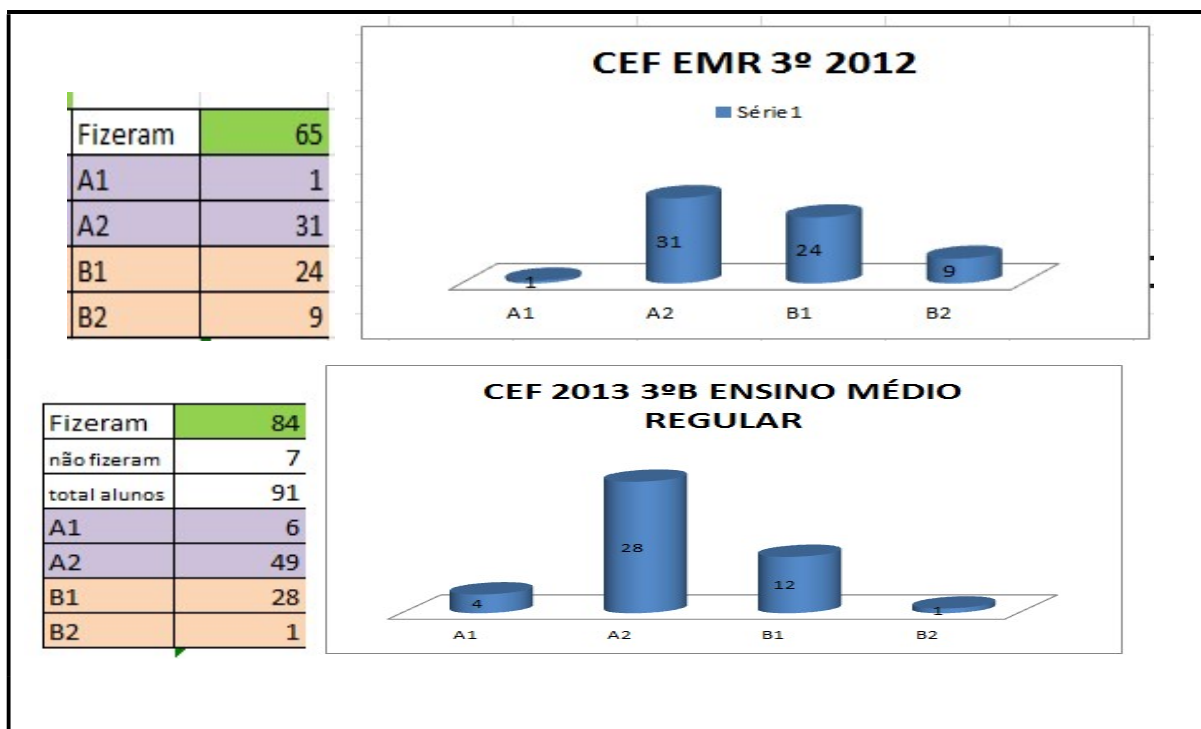
O Ensino Médio Técnico era de cursos modulares, ou seja, cursos semestrais. Portanto o primeiro semestre era módulo 1 (MOD 1), o segundo era módulo 2 (MOD 2), seguindo o mesmo padrão até o módulo 6 (MOD 6).

No Ensino Médio integrado, quatrocentos e cinquenta e nove alunos fizeram o teste e a maior parte dos alunos se encontra no nível A2.

4.5.3 Comparativo

Comparando os resultados do 3A entre 2012 e 2013, pôde-se observar que: em 2012, um total de trinta e três alunos fez a avaliação, e não havia nenhum aluno nível A1, havia onze alunos nível A2, treze alunos nível B1 e nove alunos nível B2. Já em 2013, foram trinta e nove alunos do 3A que fizeram a avaliação, e o resultado foi: dois alunos nível A1, vinte e um alunos nível A2, dezesseis alunos nível B1, e nenhum aluno nível B2.

Quadro 6 – Comparativo 2012 e 2013 3º ano do Ensino Médio Regular

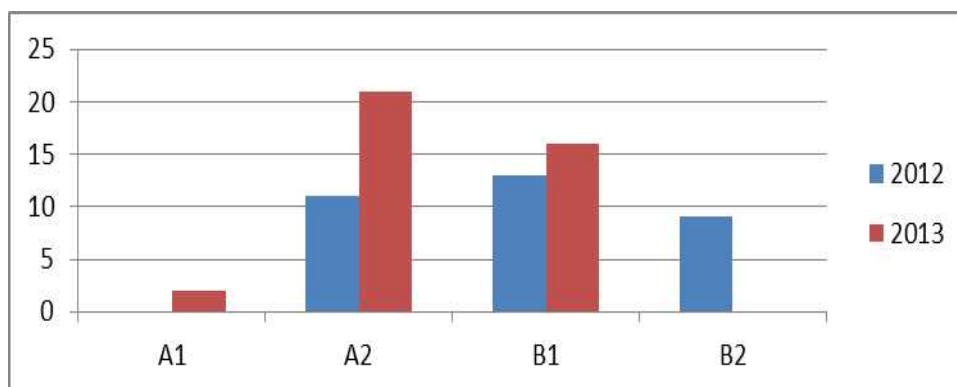


No Quadro 6 comparativo acima, destacaram-se as diferenças entre 2012 e 2013. Apesar do aumento na quantidade de alunos participantes da avaliação no ano de 2013, houve um aumento significativo nos níveis A2 e B1. Este aumento revela que dois anos a média mais alta ficou entre os níveis A2 e B1.

Concluindo nas avaliações dos alunos do Ensino Médio Regular, encontraram-se resultados revelando que em 2012, o 3A do Ensino Médio Regular, tinha trinta e três alunos que fizeram o teste, e constatou-se através dos resultados que a maioria deles estava entre os níveis de B1 e B2. Em 2013, o 3A ficou entre A2 e B1, com a maioria em A2. Em 2012, trinta e dois alunos no 3B fizeram o teste e a maioria se resultou no A2, em 2013, quarenta e cinco alunos do 3B fizeram a avaliação e o mesmo aconteceu, ou seja, a maioria se resultou em A2.

Ao comparar os níveis atingidos pelos terceiros nos dois anos, vê-se que uma porcentagem de alunos conseguiu atingir o nível B1, o que leva a questionar se os que não conseguiram atingir esse nível eram alunos novos no colégio ou se os que atingiriam o nível de B1 estudavam inglês fora do colégio. Não foi possível continuar com as avaliações comparativas nos anos seguintes porque no final de 2014 o projeto do Centro de Idiomas foi encerrado.

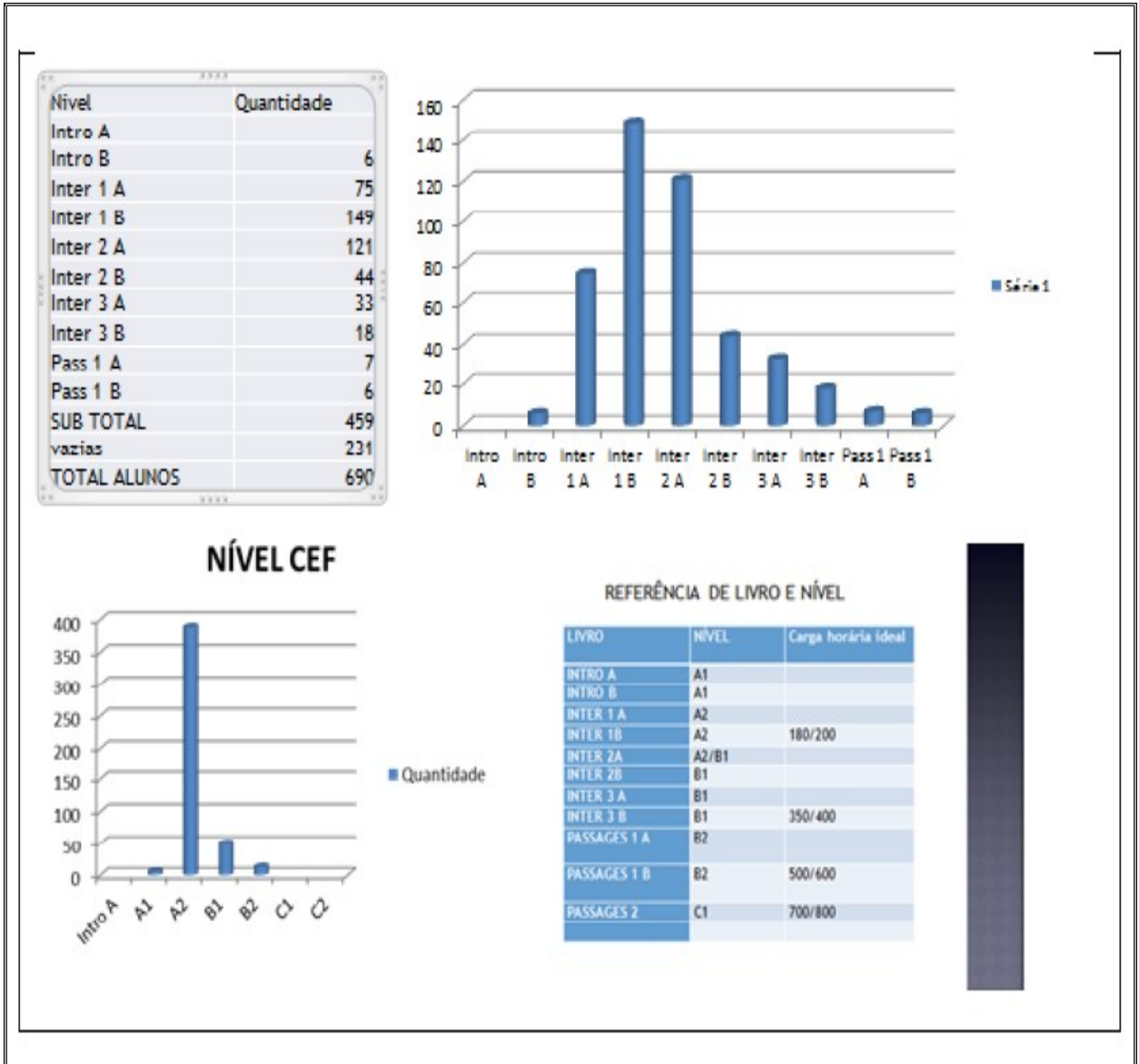
Gráfico 9 - Comparativo entre os anos de 2012 e 2013



Pelo Gráfico 9, acima, é possível verificar a melhora nos resultados dos alunos níveis A2 e B1. Lembrando que os alunos de terceiros anos que concluíram o Ensino Médio em 2012 não participaram da avaliação de 2013. Por outro lado, os alunos ingressantes do primeiro ano do ensino médio não estavam em 2012, mas participaram em 2013. Por esta razão, verificamos que em 2012 não havia nível A1 e em 2013 alunos ingressantes atingiram o nível A1.

O Ensino Médio tinha uma particularidade, pois muitos alunos entraram para a instituição somente no primeiro ano do Ensino Médio, enquanto que grande parte estudava no colégio desde o Ensino Fundamental 1 ou 2. Portanto, é possível que alguns alunos ingressantes tiveram alguma dificuldade no aprendizado. Estas dificuldades eram sanadas com aulas de reforços no contra período.

QUADRO 11 - Comparativo Ensino médio integrado ao técnico



No Quadro 11, verificamos a sequência de livros que foram utilizados e a seguinte referência: *Intro A*: nível A1; *Intro B*: A1; *Inter 1A*: nível A2; *Inter 1B*: nível A2 (Aqui já há uma carga horária de cento e oitenta a duzentas horas); *Inter 2A*: nível A2, comezinho do B1; *Inter 2B*: B1; *Inter 3A*: B1; *Inter 3B*: B1. Também é possível verificar o nível, e a carga horária aproximada para alcançar cada nível.

Para facilitar a compreensão, foi feita a referência de livro usado com o nível atingido e a carga horária. Para que um aluno consiga desenvolver competências e habilidades linguísticas em um nível de B1, ele precisa de aproximadamente trezentas e cinquenta horas de estudo. A carga horária que foi utilizada no projeto não atinge este nível; porém este não era o objetivo.

INTEGRADO AO TÉCNICO 2012/2013

Fizeram	260
Não fizeram	109
Total alunos	369
A1	8
A2	173
B1	69
B2	10

Fizeram	459
Não fizeram	231
Total alunos	690
A1	6
A2	345
B1	95
B2	13



Comparando os dois anos, 2012 e 2013, verificou-se que o resultado é A2. Neste nível, eles conseguem compreender sentenças e expressões, relacionadas às áreas de importância primárias, como por exemplo, informações pessoais, familiares básicos, fazer compras entre outros. Descrever a geografia local, falar sobre seu trabalho, se comunicar em tarefas simples e rotineiras, desde que estas requeiram uma simples troca de informações sobre assuntos rotineiros e conhecidos e descrever em termos simples, aspectos sobre sua formação, o ambiente em que vive, e os assuntos nas áreas de necessidade primária e imediata.

Vale ressaltar que os alunos que começaram o projeto na sexta série, na época da avaliação, se encontravam no segundo ano do Ensino Médio, e eles seriam avaliados somente no final de 2015, então seria possível afirmar com certeza o sucesso do projeto e diferencial oferecido aos alunos, tanto na vida profissional quanto pessoal. Porém, ao final de 2014, a instituição terminou o projeto.

Todos os dados das avaliações analisadas estão nos vídeos transcritos neste projeto conforme ANEXO B (Transcrição de vídeo-relatório do Projeto Centro de Idiomas, com resultados de 2012) e comparativo conforme ANEXO B1 (Transcrição de vídeo-relatório do Projeto “Centro de Idiomas”, com resultados de 2013).

Durante o projeto, a equipe lançou mão de diversas técnicas, estratégias e atividades, utilizando seus saberes profissionais e experienciais.

[...] o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (TARDIF, 2002: 14-15)

Desta forma, a cada atividade e a cada aula, o enriquecimento do aluno e seu desenvolvimento ficavam ainda mais significativos. Esses saberes, como diz Tardif (2002), são incorporados às práticas profissionais que incorporam.

Para medir o nível de aprendizagem dos alunos, foi utilizado um teste cedido pela *Cambridge University Press*, com setenta questões. Vinte questões de *Listening* (Compreensão Auditiva), cinquenta questões de *Reading e Language*. Este teste foi aplicado nos Terceiros Anos do Ensino Médio, uma vez que a aquisição de determinadas habilidades consegue ser medidas somente após um determinado período de tempo. Como o colégio não possuía uma ferramenta que pudesse ser usada para a aplicação de provas, estes alunos fizeram o teste em papel. Eles foram levados ao laboratório, a prova foi inserida na plataforma do colégio, o aluno acessou seu Portal, abriu a prova na hora, e anotou as respostas numa folha de caderno. Uma aula foi utilizada para aplicar o teste de Compreensão Auditiva e outra aula foi utilizada pra fazer o teste de cinquenta questões.

Entre os níveis de A2 e B1, o aluno poderá prestar alguns testes de certificação internacional como: *Flyers, Key, Preliminary Pet for Schools*, e até o *Business Preliminary*¹⁴. Para os resultados com o objetivo de medir o nível de aprendizagem dos alunos, foram utilizadas setenta questões, vinte questões de *Listening* (Compreensão Auditiva), cinquenta questões de *Reading e Language*. Este teste foi aplicado nos nonos anos e nos terceiros anos do Ensino Médio, pois a aquisição de determinadas habilidades conseguem ser medidas somente após um determinado período de tempo.

No Ensino Médio Integrado, a prova foi feita pelo Portal Técnico; as questões foram inseridas e cada turma fez sua prova no horário de aula de inglês. Quatrocentos e cinquenta e nove alunos fizeram o teste e foi possível ver que a maioria se encontrava no nível A2. Os resultados podem ser visualizados através do Quadro 2.

¹⁴ Testes de proficiência da língua inglesa que avaliam o nível de fluência do idioma em acordo com o Quadro Comum Europeu.
<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/young-learners-english/flyers/> - Acesso em 01/06/2017.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as narrativas sobre as práticas dos professores de inglês que participaram de um projeto do “Centro de Idiomas” em uma escola particular na grande São Paulo. Buscou também refletir sobre ações e estratégias que promovem o aprendizado discente de qualidade do Ensino Médio, analisando questionários em que se expressavam a visão dos alunos e dados de avaliações institucionais que expressavam objetivamente o aprendizado dos discentes atendidos no programa.

Por meio da análise das narrativas das professoras, foi possível discorrer sobre as práticas diferenciadas em sala de aula, sobre os limites da formação dos professores de inglês e sobre as experiências pedagógicas após finalização do projeto. Ao mesmo tempo, pudemos apontar as conquistas do programa, que foram além dos resultados de aprendizado, a reflexão sobre práticas diferenciadas de ensino.

Objetivou-se encontrar respostas para a compreensão dos resultados positivos referentes às práticas específicas destes docentes, e o motivo dos alunos atingirem os resultados descritos nas avaliações aplicadas. Para tanto, levantamos os pontos relacionados à contextualização da formação docente e suas dificuldades no início de carreira, bem como a inserção dos professores no trabalho educativo, suas reflexões e a necessidade de cursos extras paralelamente ao curso superior para a formação do professor de inglês.

As narrativas das professoras nos esclareceram que à medida que adquiriram experiência e participaram de treinamentos para o ensino do idioma estrangeiro, suas aulas ganharam outra dinâmica. Estas dinâmicas auxiliaram professores durante do ensino, bem como os alunos no seu aprendizado. Este movimento de reflexão sobre a prática indicou caminhos para que estas professoras alcançassem objetivo de que seus alunos atingissem um nível de fluência importante para a comunicação oral no idioma, ao mesmo tempo em que significou a prática docente.

Importa destacar que segundo as professoras entrevistadas, a proposta da formação do professor de língua inglesa, não é fácil de ser executada, pois além da graduação é necessário investir em cursos de idiomas cujos materiais são importados e de valor elevado, e resultados positivos e efetivos aparecem após muitos estudos e dedicação. Ao falar isso, as professoras parecem mostrar ter clareza da importância dos processos continuados de formação, de modo que puderam entender o projeto do Centro de Idiomas como parte deste processo. Além disso, compreenderam o projeto como uma forma de

valorização de suas práticas docentes e oportunidade de diálogo e reflexão sobre métodos e estratégias. Desta forma, destaca-se que esta experiência compartilhada pode imprimir nas professoras um senso de pertencimento e compartilhamento identitário expresso nas entrevistas de várias formas.

Foi possível observar, durante as entrevistas, que as professoras construíram um laço forte de amizade e companheirismo. Uma vez que, todas disseram que o que mais sentem falta – após o término do projeto - é da equipe, refletindo uma união nascida das dificuldades iniciais que foram capazes de superar.

Não se pôde deixar de observar que a maioria das professoras do grupo analisado é do mesmo modo como boa parte do quadro do magistério, pessoas cuja profissão é na maioria feminina. Em suma, foi possível notar nas falas das professoras e nas respostas dos alunos, a demonstração de carinho e respeito mútuo ao serem questionados sobre o que mais marcou durante o tempo que participaram das aulas de inglês do projeto.

Por parte dos alunos e da leitura dos dados das avaliações é possível afirmar o sucesso do projeto. Os alunos ressaltaram nas respostas dos questionários que as professoras de inglês tinham interesse pelo aprendizado dos alunos de forma que os alunos se sentiam confiantes e à vontade para a prática oral, ou seja, a afetividade dos professores foi algo importante, também ressaltaram sobre as práticas e estratégias utilizadas nas aulas. Estas práticas diferenciadas envolveram os alunos sendo eles os protagonistas de seu aprendizado. Por outro lado as avaliações demonstraram um bom nível de aprendizado e possibilidade de uso da língua inglesa, ao apontar a elevação dos níveis para A1 e B1 durante o projeto.

A partir da sistematização dos dados compulsados e sistematizados por esta pesquisa espera-se influenciar ou organizar novos projetos na área de ensino de idiomas para a Educação Básica, de modo que os alunos desenvolvam a competência comunicativa oral e escrita na língua inglesa.

Por tudo isto, considera-se que o projeto estudado por esta pesquisa alcançou os resultados esperados, tanto em relação aos professores quanto em relação aos alunos. A totalidade dos sujeitos consultados reconhece que as práticas pedagógicas dos professores foram fundamentais para que o aprendizado dos alunos, e para que cada um deles atingisse a meta esperada ao final do curso no “Centro de Idiomas”.

Destaca-se que o objetivo de tal projeto foi promover a participação em aulas voltadas às práticas mais dinâmicas, com atividades, métodos e estratégias diferenciadas, e com interação entre professor/aluno e aluno/aluno. De forma a trocar o ensino tradicional, em que o aluno somente escreve e estuda o verbo *to be*, pela transformação das aulas a fim de propiciar a possibilidade de o aluno desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar em língua inglesa, e também, favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

Contudo, o que em nossa visão faz desse um projeto a ser estudado, não é o seu resultado, e sim o seu processo de desenvolvimento. Assim, que lhe confere maior relevância é o fato de que foi desenvolvido na realidade prática de uma escola regular de educação básica. Dizer isto é levar em conta as dificuldades cotidianas que envolveram sua realização. Ou seja, os professores envolvidos tiveram que enfrentar seu início. E tudo isso, não foi suficiente para impedir que os resultados fossem positivos.

Destaca-se que essas conclusões se referem ao estudo de um projeto específico, no entanto, processo descrito e os dados apresentados são indícios que levam a acreditar que é possível ensinar a língua inglesa em outros moldes na escola comum, desenvolvendo, também as competências auditivas e orais para a comunicação e fazendo com que os professores reflitam sobre seu processo de ensino, ampliando sua formação profissional.

Com isso, nestes apontamentos finais gostaríamos de destacar que a presente pesquisa se preocupou em analisar uma experiência de desenvolver um modo mais eficaz para o ensino de inglês, a partir de um projeto desenvolvido na escola por professores considerados exitosos pelo corpo docente e discente e por avaliações institucionais. De certa maneira, podemos entender que tais resultados só foram possíveis por ter o projeto colocado em prática estratégias de ensino que proporcionaram o crescimento profissional dos professores no ensino de língua, e o crescimento pessoal dos alunos no aprendizado de inglês. Sendo assim, conclui-se que é possível, com o apoio da instituição escolar e por meio da prática pedagógica auto reflexiva e diferenciada alcançar bons resultados no ensino de uma segunda língua.

Para concluir as considerações, faz-se necessário uma breve descrição sobre as contribuições do Mestrado Profissional em Educação. Com o resultado desta pesquisa foi possível destacar a relevância do curso, ampliando o conhecimento na construção do saber,

com reflexões e discussões sobre as práticas docentes e suas melhorias para o aperfeiçoamento profissional no ensino e na aprendizagem dos alunos.

O incentivo à pesquisa científica sempre presente, abordando temas relevantes e inerentes à profissão auxiliaram o questionamento sobre formação docente e aperfeiçoamento, cujas transformações na atuação profissional e na mudança pessoal serão constantes. Não podemos esquecer que a formação é um processo contínuo, construindo mais conhecimento e mais experiência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. C. **Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo**. Revista brasileira de formação de professores, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 2-29, dez., 2009. Disponível em:

<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157> - Acesso em: 12 Nov.2016.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.

_____. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora?**- Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. in: SAVIANI, D., et al. O Legado educacional do século XX no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2006.

AMORIN, V. **Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira**. Santa Cruz: Ed. Pe. Reus, 1998.

ANDRE, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cad. Pesqui. 2012, vol.42, n.145, p.112-129.

ANEXO B. **Transcrição de vídeo-relatório do Projeto Centro de Idiomas, com resultados de 2012** - Disponível em: https://youtu.be/GN_vcZUZnKY - Acesso em: 18 Set.2016.

ANEXO B1. **Transcrição de vídeo-relatório do Projeto Centro de Idiomas, com resultados de 2013** - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AQbcoeER2oI_ - Acesso em: 18 Set.2016.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARTUR, C. **Reconhecimento automático de fala (ASR) e aquisição de Segunda Língua: Práticas de pronúncia do inglês no aplicativo móvel BABEL**. 2016 – Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/3315/1243> – Acesso em: 09 Nov.2016.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs). **Família e Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias: Conhecimento de Línguas Estrangeiras, Brasília, DF, 2000. Acesso em: 18 Jun. 2016.

BRASIL. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação.** Despacho em 4/7/2001, publicado: 9/7/2001, Seção 1e, p. 50, DF. Acesso em: 20 Jun. 2016.

BRISOLA, E. M. A.; MARCONDES, N. **A História Oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa:** um foco a partir da análise por triangulação de método. Revista Ciências Humanas, v.4, p.4-6, 2011.

BRITISH COUNCIL, **O Ensino do Inglês na Educação Pública Brasileira:** 2015.

Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf - Acesso em: 10 Jul.2016.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles:** An interactive Approach to Language Pedagogy. 2ed. White Plains, New York: Addison Wesley Longman Inc. 2001.

CAMPOS, A. A.M., FREITAS, J.C. **Reconhecimento Automático de Fala (ASR) e Aquisição de Segunda Língua:** Práticas de Pronúncia do Inglês no Aplicativo Móvel BABEL. Lisboa, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/309742555_RECONHECIMENTO_AUTOMATICO_D E_FALA_ASR_E_AQUISICAO_DE_SEGUNDA_LINGUA_PRATICAS_DE_PRONUNCIA_D O_INGLES_NO_APLICATIVO_MOVEL_BABEL - Acesso em: 20 Mai.2017

CANDAU, V.M. (Org). **Rumo a uma Nova Didática.** 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPARROZ, C. M.. **A precarização do trabalho docente no contexto do ensino superior no Vale do Paraíba:** entre a frustração e o adoecimento. Dissertação de Mestrado, Taubaté – SP, Unitau, 2016.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** Third Edition. London, HeinleHeinle – Thomson Learning, 2001.

COHEN, A D.; WEAVER, S. J.; LI, T. **The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language.** Minneapolis: National Language Resource Center/The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996.

DABBAGH, N., & Bannan-Ritland (2005). **Online Learning: Concepts, Strategies, and Application**. Disponível em: <http://www.citejournal.org/vol7/iss3/general/article1.cfm>

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-07-05 14h38min: 29]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/comunicação>

FAZENDA, I.C.A. (Org). **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade**. 17. Ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Práxis)

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, M. T. A., **A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa**, 2002: Disponível em SCIELO: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf> - Acesso em: 10 Nov.2016.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GATTI, B. A. **Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas**. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, 2003.

_____. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. **Formação de Professores**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – Vol. 1, n. 1, p.90-102, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, A.C., **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGORY, J.M. **The Seven Laws of Teaching**. Boston: Stanley & Usher. 1886.

Disponível em: <https://archive.org/details/sevenlawsteachi01greggoog> - Acesso em: 10 Jul.2016.

_____. **As sete Leis do Ensino** (2007). Disponível em:

<http://docslide.com.br/documents/as-sete-leis-do-ensinar.html> e

<https://archive.org/details/sevenlawsteachi01greggoog> - Acesso em: 10 Jul.2016.

HEBERLIN, M. C. T. O. **O Uso de Estratégias da Comunicação no Contexto de Sala de Aula de Língua Inglesa: Um estudo de Caso**. UFG, 2010. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_9844df13aee6683a8Regina6fAdelinae226821ce/Details

- Acesso em: 05 Jun.2016

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. New York: Cambridge: CUP. 1989

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: From Grammar to Gramming**. Boston, MA: Thompson-Heinle. 2003.

LEFFA, V. J; IRALA, V.B. **Uma Espiadinha na sala de Aula**. Ensinando Línguas Adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. 206 p.

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, 2008.

_____. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade**: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LIBÂNIO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. 13. Ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2011.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções Critical Literacy and Communicative Teaching: gaps and intersections**. 135RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010 -

Disponível em SCIELO: www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf - Acesso em: 10 Jul.2016.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, J. C. S. B. e RIBEIRO, S. L. S. **Guia Prático de História Oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, M.C.S., **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Aaúde. São Paulo: Hucitec/ Abrasco. 1999.

MINAYO, M. C. de; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MIZUKAMI, M.G.N; REALI, A.M.M.R. (ORG) **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 350 p.

_____. **Aprendizagem Profissional da Docência – Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 347 p.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2007, 19ª reimp. 119p.

MOITA LOPES, L .P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**.4. ed. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília. 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. (Org). **As Organizações Escolares em Análise**. 2ed. 1995.

NÓVOA, A. **O Regresso dos professores**. In: Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) – Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e o novo espaço público da educação**. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.). O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: RJ: Vozes, p. 217-233, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**, Lisboa: Educa. 2002.
NÓVOA, A. **Debate “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>>. 2007. Acesso em 10 Jan.2018.

OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

O'MALLEY, J. M, & CHAMOT, A. U., **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle&Heinle. 1990.

- PAIVA, V. L.M. **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.
- PEIXOTO, C. S., SILVA, R. K. B. **A (In)Significância do Inglês no Ensino Médio –** Pela Consolidação de um ensino coerente com as necessidades educacionais dos nossos alunos DOI: 10.5216/lep.v6i1.11880 – Disponível em Google Acadêmico: <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/32555/0> - Acesso em: 09 Nov.2016.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Trad. RAMOS, P. C. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidades e saberes na docência.** In: _____. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PRABHU, N . S. **There's no best method – why.** *Tesol Quartely*, Vol 24(2), 1990:161-176.
- _____. **The dynamics of the language lesson.** *Tesol Quarterly*, vol. 26, no. 2, 1992, p.225 –241.
- RAMOS, F. S. **Ensino Aprendizagem de escrita em Língua Inglesa.** A Relação entre crenças e o Uso de Estratégias. UFV, 2011. Disponível em: <http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/4839/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> - Acesso em: 05 Jun.2016
- RAMPAZZO, L. **Metodologia científica:** para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 152 p.
- RIBEIRO, S.L.S. **Visões e Perspectivas:** documento em História Oral. **Oralidades.** 1 (2), 2007, p.35-44. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/oralidades/article/view/106820/105467>. Acesso em: 27 Out.2017.
- RICHARDS, J.C. **O Ensino Comunicativo das Línguas Estrangeiras.** In: RENANDYA, Willy A. & RICHARDS, J. C Portfólio SBS 13. São Paulo. 2003.
- RICHARDS, J.C. and ROGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 2ed. New York: Cambridge: CUP, p. 18-19-22-25-103-167, 2001.
- ROBÓTICA, **Eniac Challengers,** Bicampeão. Disponível em: <http://www.guarulhosempresarial.com.br/content.php?m=20100409141739> – Acesso em: 14 Set.2016.
- ROLDÃO, M. do C. **Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada.** Revista da ESES, n. 9, Nova Série, 1998, p.79-87.

SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, Silvio Sanchez **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. José Camilo dos Santos Filho; (org.) – 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42)

SANTOS, A. P. dos. **Ponto de Vida**. Cidadania de Mulheres Faveladas. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. vol.14, no.40, 2009, p.143-155

SILVA, E. D., MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA JR, L.J., ALVES, A.C. **A Influência da Língua Materna na Aquisição do Inglês como L2** – Disponível em CAPES:

<http://www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Anilda-e-Le%C3%B4nidas-gt-09.pdf> – Acesso em: 09 Nov.2016.

SILVA, S. B. **Da Técnica à Crítica** – Contribuições nos Novos Letramentos para a Formação de Professores de Língua Inglesa, 2011, USP.

SOUZA, A. E. de. **O perfil do profissional de língua estrangeira**. In: Antologia em prosa e verso XII. Santa Maria: Associação Santa-Mariense de Letras, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes Docente e Formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, J; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem**. 6 reimp. Coimbra: Almedina, 2005. 230 p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos**. Rio de Janeiro, UNIGRANRIO v.10, n.36, 2011. Disponível em: periódico CAPES/domínio público - http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203846 - Acesso em: 10 Jul.2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino das línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Linguistics**. Series Editor. New York, 1996. Disponível em Google Books: https://books.google.com.br/books?id=UK0UrUnOtKcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false – Acesso em: 09 Out.2016.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F.F.R. Porto Alegre. ArtMed, 1998.

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, 02 de Fevereiro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna MARIA DE FÁTIMA GOMES SANCHES, do Mestrado em Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2014, intitulado **“PRÁTICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDO IDIOMA PARA O ENSINO MÉDIO”**. O estudo será realizado com PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO E FACULDADE ENIAC, na cidade de GUARULHOS, sob a orientação da PROFA. DRA. SUZANA LOPES SALGADO.

Para tal, serão realizadas ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE INGLÊS DE ENSINO MÉDIO por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 12.080-000.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com MARIA DE FÁTIMA GOMES SANCHES, telefone (11) 98404-8693, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação Unitau

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

GUARULHOS, 02 DE FEVEREIRO de 2017.

Ilmo (a). Sra. Neide Oliveira
Assessora e Diretora do Colégio e Faculdade Eniac
Rua Força Pública, 89
Guarulhos – São Paulo

De acordo com as informações do ofício PPGEDH – 009/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“PRÁTICAS DO ENSINO DE LINGUA INGLESA COMO SEGUNDO IDIOMA PARA O ENSINO MÉDIO”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna MARIA DE FÁTIMA GOMES SANCHES, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de ENTREVISTAS E APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS com PROFESSORES DE INGLÊS que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Neide Oliveira
Diretora do Colégio Eniac
Rua Força Pública, 89 – Centro
Guarulhos – SP

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte I

Dados Gerais

Nome completo: _____
Profissão/Formação: _____
Grau de instrução: _____
Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____
Início: _____ Saída: _____
Área de atuação: _____

Parte II

Eixos Norteadores do Estudo

1. Como você define a Formação do Professor de Inglês no Brasil?
2. Como você define as práticas docentes em sala de aula?
3. O que você considera inovador no ensino de inglês?

Roteiro de entrevista com professores:

Questões abertas:

1. O que significa para você ser professor/a de inglês?
2. Há quanto tempo você é professor/a de inglês?
3. Como você vê a contribuição da formação para o desempenho da carreira docente?
4. No início de sua carreira quais eram seus objetivos de aprendizagem ao ensinar a língua inglesa para o Ensino Médio?
 - a. Que práticas utilizava para chegar a esses objetivos?
 - b. Quais eram os principais entraves da relação ensino aprendizagem?
5. Você tinha vontade de mudar algo na sua prática docente?
6. Como o projeto de Centro de idiomas o/a ajudou em sua prática profissional para o aprendizado?

7. Houve uma mudança de práticas?
 - a. Como foi a implementação do projeto?
 - b. Teve apoio do colégio?
 - c. Como eram as turmas?
 - d. O ensino para diferentes níveis de fluência foi um desafio?
 - e. Quais os principais entraves desta relação ensino aprendizagem?
 - f. O que mais marcou?
 - g. Lembra-se de alguma atividade desenvolvida? Quais?
 - h. Houve mudança nos resultados? Quais?
8. Fazendo um balanço de sua experiência profissional, quais práticas podem ser consideradas eficazes para o ensino de inglês?
9. Em sua opinião, qual foi o motivo da não continuidade do projeto?
10. Há algo mais que gostaria de dizer e deixar registrado?

Roteiro de entrevista com alunos:

Questões abertas:

1. Quais são as características de um bom professor de inglês para você?
2. Chegou a participar do projeto do centro de idiomas do colégio?
 - a. Como ele ajudou em seu aprendizado de Inglês?
 - b. O que mais marcou?
 - c. Lembra de alguma atividade desenvolvida? Quais?
 - d. Hoje, você utiliza o idioma? Se sim, onde?
 - e. Qual a sua avaliação sobre o domínio da língua?
3. Fazendo um balanço de sua participação no projeto, quais práticas você considera que foram eficazes para seu aprendizado da língua inglesa?
4. Há algo que gostaria de dizer e deixar registrado?

APENDICE IV

Questionário da Pesquisa – Questões fechadas

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa de idade:

Até 18 anos

De 19 a 22 anos

De 23 a 26 anos

3. Nível de escolaridade:

Médio incompleto

Médio completo

Superior incompleto

Para responder as próximas perguntas, use a escala de 1 à 5.

4. Seu professor de inglês do ensino médio tinha interesse por seu aprendizado? Em uma escala de 1 a 5, como você classificaria?

1. Sempre

2. Quase sempre

3. Às vezes

4. Quase nunca

5. Nunca

5. Você considera importante a interação entre professor e alunos para a prática oral?

1. Muito

2. Mais ou menos

3. Um pouco

4. Não

5. Não sei responder

6. Os conteúdos trabalhados em sala de aula eram adequados à prática oral da língua inglesa?

1. Sim. Sempre

2. Quase sempre

3. Às vezes

4. Quase nunca

5. Não. Nunca

7. Qual material didático (Livro) foi utilizado por você durante o ensino médio?

Amarelo- Intro

Vermelho- Inter 1

Azul- Inter 2

Verde- Inter 3

Não lembro

8. Como você avalia seu aprendizado da língua inglesa no ensino médio?

1. Ótimo 2. Muito bom 3. Bom

4. Regular 5. Ruim

9. Como você avalia as práticas usadas pelos professores de inglês durante as aulas?

1. Ótimo 2. Muito bom 3. Bom

4. Regular 5. Ruim

10. Você entende qual era o objetivo das aulas de inglês?

1. Muito 2. Mais ou menos 3. Um pouco

4. Não 5. Não sei responder

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “PRÁTICAS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDO IDIOMA PARA O ENSINO MÉDIO”

Orientador: Prof(a) Dr(a). SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “PRÁTICAS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDO IDIOMA PARA O ENSINO MÉDIO”

Objetivo da pesquisa: Analisar as práticas dos professores de inglês para o ensino do idioma como segunda língua para o ensino médio, comparando as análises teóricas sobre métodos, estratégias e práticas.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados às entrevistas e aplicações de questionários, que serão aplicados junto aos cinco professores de inglês do Colégio e Faculdade Eniac, em Guarulhos, SP.

Destino dos dados coletados: o (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio de entrevistas e questionários, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a cinco (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio das entrevistas e dos questionários utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas e aplicação de questionários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem Práticas de Ensino da Língua Inglesa como Segundo. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa.

Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2016 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Maria de Fátima Gomes Sanches, residente no seguinte endereço: Rua Landolfo Almeida Filho, 166, Guarulhos, SP, podendo também ser contatado pelo telefone 11-98404-8693. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 4110-0419. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo (a) pesquisador (a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre Prática de Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa como Segundo Idioma para o Ensino Médio.

NOME DO PESQUISADOR: Maria de Fátima Gomes Sanches

TELEFONE: (11) 98404-8693

“INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR”

E-MAIL: fatimagsanches@gmail.com

Maria de Fátima Gomes Sanches

Pesquisador (a) Responsável

ANEXO B

Transcrição de vídeo-relatório do Projeto Centro de Idiomas, com resultados de 2012

Disponível em: https://youtu.be/GN_vcZUZnkY - Acesso: 18/09/2016.

Olá, tudo bem? Não sabíamos se tínhamos a oportunidade de mostrar a vocês estes resultados, então achamos melhor deixar tudo registrado para que vocês pudessem ter acesso a essas informações a qualquer momento.

Nossa equipe de Inglês tem como objetivo ensinar inglês desenvolvendo as quatro habilidades: Compreensão Auditiva, Fala, Leitura e Escrita. Sendo assim, usamos materiais especialmente desenvolvidos para atingir estes objetivos. Este projeto é aplicado nas turmas da manhã, do Sexto Ano ao Segundo Ano do Ensino Médio e no Integrado.

É muito importante considerar a carga horária total que teremos para ministrar as aulas de Inglês: Do Fund II e Médio Etapa são trinta e duas semanas com duas aulas de cinquenta minutos, perfazendo um total de cinquenta e três horas e meia por ano. No término do Segundo Ano do Ensino Médio, alguém que começou no sexto ano com a gente terá tido um total de trezentas e vinte uma horas de curso. No médio Integrado temos dezesseis aulas de duas horas, perfazendo um total de trinta e duas horas, vezes dois semestres: sessenta e quatro horas anuais. Em três anos, terá tido cento e noventa e duas horas de curso.

O objetivo deste projeto é fazer com que um aluno que entre no colégio no Sexto Ano e faça todos os módulos do curso direitinho, ao final do Terceiro Ano Médio, tenha um nível de Inglês oral e escrito B1. Mas o que significa um nível B1?

Antes de mais nada, devemos esclarecer que estamos nos baseando no *Common European Framework of Reference for Languages*. É um documento utilizado para descrever o desempenho dos aprendizes de línguas estrangeiras na Europa. Elaborado pelo conselho Europeu, foi considerado o principal item do projeto *Language Learning for European Citizenship* entre os anos de 1989 e 1996. Seu principal objetivo é o de fornecer método de avaliação e ensino que se aplica a todos os idiomas dos países membros da comunidade europeia. Em 2001, uma resolução do conselho Europeu recomendou o uso do *Common European Framework* para regulamentar os sistemas de validação das habilidades linguísticas.

Dessa forma, os seus seis níveis de referência se tornaram amplamente aceitos como padrão para nivelar o grau de conhecimento que uma pessoa possui de outra língua. Devido à seriedade e comprometimento científico do projeto, muitas instituições, empresas e ONGs no mundo todo têm adotado o *Common European Framework* como padrão na definição de níveis dos cursos de idiomas por eles oferecidos. Estes órgãos, porém, não trocaram os nomes dos níveis por eles adotados; apenas estabeleceram a correspondência entre seus níveis: Elementar, Básico, Pré-Intermediário e etcetera com os níveis do *Common European Framework*.

Neste quadro, você pode ver o nível, a carga horária aproximada para alcançar este nível, e a descrição das habilidades de cada nível.

A (*Basic User*) está dividido em A1 e A2. Você pode verificar as habilidades descritas em cada estágio. Depois tem o B: B1 e B2. Ao lado você pode ver as descrições das habilidades referentes a estes níveis, bem como a carga horária aproximada pra conseguir chegar neste estágio. C1 já é um usuário proficiente e C2 é o *Mastery*.

Para facilitar a compreensão, fizemos a referência de livro usado com o nível atingido e a carga horária. Como podemos perceber, para que um aluno consiga desenvolver competências e habilidades linguísticas em um nível de B1, ele precisa de aproximadamente trezentas e cinquenta horas de estudo. Nossa carga horária não atinge este nível; porém será o nosso objetivo.

No ENIAC, a sequência de livros que utilizamos e a referência é a seguinte:

Intro A: nível A1; *Intro B*: A1; *Inter 1A*: nível A2; *Inter 1B*: nível A2 (Aqui já há uma carga horária de cento e oitenta a duzentas horas); *Inter 2A*: nível A2, comecinho do B1; *Inter 2B*: B1; *Inter 3A*: B1; *Inter 3B*: B1, e é aqui que a gente quer que o nosso aluno consiga chegar.

Passages 1A: B2; 1B: B2, e C1: *Passages 2*.

O material usado com o Sexto Ano tem como objetivo encaixá-lo no *Inter 1B* ao término do Nono Ano. Porém, isso vai depender da maturidade e desenvolvimento do aluno. Caso ele não consiga, será encaixado no nível em que ele está.

Como podemos observar no quadro abaixo, entre o nível de A2 e B1, o aluno poderá prestar alguns testes de certificação internacional. *Flyers*, *Key*, *Preliminary Pet for Schools*, e até o *Business Preliminary*. Agora vamos aos resultados: para medir o nível de aprendizagem dos alunos, estamos utilizando um teste cedido pela *Cambridge University Press*, com setenta questões. Vinte questões de *Listening* (Compreensão Auditiva), cinquenta questões de *Reading* e *Language*. Esse teste foi aplicado nos Nonos Anos da manhã e nos Terceiros Anos do Ensino Médio, pois a aquisição de determinadas habilidades conseguem ser medidas somente após um determinado período de tempo.

Como o Eniac Virtual não possui uma ferramenta que pudesse ser usada para a aplicação de provas, esses alunos fizeram o teste em papel. Eles foram levados ao laboratório, a prova foi inserida no Eniac Virtual, o aluno acessou seu Portal, abriu a prova na hora, e anotou as respostas numa folha de caderno. Uma aula foi utilizada para aplicar o teste de Compreensão Auditiva e outra aula foi utilizada pra fazer o teste de cinquenta questões.

Nos quadros seguintes, mostraremos o gráfico com a quantidade de alunos, livro em que se encaixa e o nível que cada livro se refere. As turmas do Nono Ano são as que começaram com a gente no Sexto Ano. Pelos resultados, podemos perceber que o Nono Ano está dentro do nível A2. O Nono B, também! Nos Terceiros Anos do Ensino Médio, vemos que o nível se encontra entre B1.

No Ensino Médio Integrado, a prova foi feita pelo Portal Técnico; As questões foram inseridas e cada turma fez sua prova no horário de aula de Inglês. Quatrocentos e cinquenta e nove alunos fizeram o teste e pudemos ver que a maioria se encontra no nível A2.

O arquivo em Excel com todas as planilhas e separado por módulo encontra-se no e-mail anexo. Caso tenham dúvidas, estamos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Temos ainda muito trabalho pela frente. Podemos dizer que estamos no meio do projeto, e pelos resultados podemos ver que estamos no caminho correto. Este é um site que traz exemplos de testes orais aplicados e que tem o nível de B1 do *Common European Framework*. Este teste foi aplicado pela *Cambridge University*.

Você pode assistir ao vídeo da prova que foi realmente realizada por duas alunas, e ler os comentários nos slides seguintes. Assim, você terá uma ideia do que queremos conseguir

com os nossos alunos. Obrigada pela sua atenção, e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

ANEXO B1

Transcrição de vídeo-relatório do Projeto Centro de Idiomas, com resultados de 2013

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AQbcoeER2oI>
- Acesso: 18/09/2016.

“Olá, eu sou a Liliana Covino, professora de inglês e estou aqui em nome da equipe toda para divulgar os resultados do teste de língua inglesa que realizamos em novembro do ano passado, 2013, e aproveitar para comparar os resultados de 2012 e 2013, para ver como estamos indo com o projeto.

Relembramos que o nosso projeto tem como objetivo ensinar inglês, como língua estrangeira, desenvolvendo competência comunicativa, no ensino regular, através das quatro habilidades. Os alunos que participam deste projeto são os alunos das turmas da manhã: Do Fundamental 2, sexto ano ao segundo ano do ensino médio regular, e também, os três anos do ensino médio integrado.

Mais uma vez, é importante considerar a carga horária total que um aluno que começa no sexto ano terá tido no término do segundo ano do ensino médio, são 321 horas. E o ensino médio integrado terá tido 192 horas.

O objetivo deste projeto será fazer com que os alunos alcancem o nível B1 do *Common European Framework* (CEF). Caso você necessite mais explicações a respeito deste documento, acesse o site abaixo e assista o vídeo de 2012.

Disponível em: https://youtu.be/GN_vcZUZnKY - Acesso: 18/09/2016.

Relembramos aqui, o que significa alcançar o nível B1. Como podem ver, alguém nesse nível consegue lidar com as mais variadas situações de viagem, escrever textos simples de assuntos conhecidos, e que são de seu interesse, conseguem escrever experiências, ambições, situações e justificar de formas simples suas opiniões.

Em 2012, trinta alunos do 9A fizeram o teste e como podemos ver, a maioria se encaixava no nível A2. Em 2013, vinte e dois alunos do 9A fizeram o teste, e também a maioria se encaixava no nível A2. Em 2012, quarenta e dois alunos do 9B fizeram o teste, também a maioria se encontrava no nível A2, e em 2013 o mesmo se repetiu. Vale lembrar que os alunos que fizeram a prova em 2013 são diferentes dos alunos que fizeram a prova em 2012, pois os alunos do Nono Ano em 2012 já estavam no primeiro ano do ensino médio em 2013.

Isso nos leva a concluir que, este é o resultado que deveríamos ter nos nonos anos para que consigamos atingir nossos objetivos, o nível de B1.

Em 2012, o 3A do Ensino médio regular, trinta e três alunos fizeram o teste, e como olhamos os resultados aqui tivemos a maioria deles entre os níveis de B1 e B2. Em 2013, o Terceiro A ficou entre A2 e B1, com a maioria em A2. Em 2012, trinta e dois alunos no terceiro B fizeram o teste e a maioria se encaixou no A2, em 2013, quarenta e cinco alunos do Terceiro B fizeram a prova e o mesmo aconteceu, a maioria se encaixou em A2.

Ao comparar os níveis atingidos pelos terceiros nos dois anos, vemos que uma porcentagem de alunos conseguiu atingir o nível B1, o que nos leva a

questionar se os que não conseguiram atingir esse nível eram alunos novos no colégio ou se os que atingiram o nível de B1 fazem inglês fora do colégio, essa será uma questão a ser pesquisada nas próximas pesquisas.

Agora vamos aos resultados do Ensino Médio Integrado. Em 2012, como podemos ver, o nível se encontrava em A2. EM 2013, vocês podem observar também que a maioria se encaixa no nível A2. Vale ressaltar que o Ensino Médio Integrado tem a metade da carga horária do Regular.

Comparando os dois anos, 2012 e 2013, vemos que o resultado está entre A2 mesmo, mas o que consegue fazer os alunos do ensino médio regular deste nível? Então, os que os nossos alunos conseguem fazer? Eles conseguem compreender sentenças e expressões, relacionadas às áreas de importância primárias, como por exemplo, informações pessoais, familiares básicos, fazer comprar entre outros. Descrever a geografia local, falar sobre seu trabalho, se comunicar em tarefas simples e rotineiras, desde que estas requeiram uma simples troca de informações sobre assuntos rotineiros e conhecidos e descrever em termos simples, aspectos sobre sua formação, o ambiente em que vive, e os assuntos nas áreas de necessidade primária e imediata.

Vale ressaltar que os alunos que começaram o projeto na sexta série, hoje se encontram no segundo ano do ensino médio, e eles serão avaliados somente no final de 2015, então aí poderemos afirmar com certeza o sucesso do projeto e a diferença que o Colégio Eniac oferece aos seus alunos, tanto na vida profissional quanto pessoal.

Obrigada, qualquer dúvida, estou à disposição para maiores esclarecimentos.

ANEXO B2

Transcrição dos dados do Projeto Centro de Idiomas, com resultados de 2012 e 2013 divulgados nos dois vídeos

HABILIDADES

- ⊙ LISTENING (COMPREENSÃO AUDITIVA)
- ⊙ SPEAKING (FALA)
- ⊙ READING (LEITURA)
- ⊙ WRITING (ESCRITA)

TURMAS DA MANHÃ

- ⊙ ENSINO MÉDIO REGULAR (3º ANOS)
- ⊙ ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para quem começa no médio integrado, após 3 anos terá tido aproximadamente 192 horas de inglês: (16 aulas de 2 horas= 32/semestre= 64 horas/ano).

ALCANÇAR NÍVEL B1 DO CEF

Common European Framework of Reference for Languages

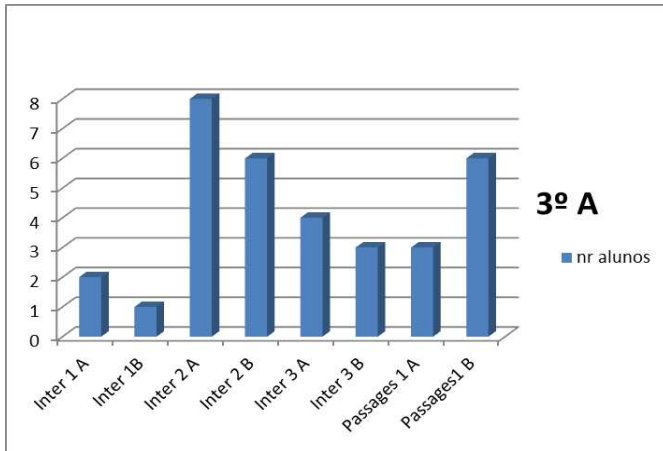
- ⊙ fornecer método de avaliação e ensino para regulamentar os sistemas de validação das habilidades linguísticas
- ⊙ dividido em 6 níveis

O que significa B1?

B1 Threshold (350 - 400 hs) – Pessoa que está com este nível é capaz de:

- Lidar com situações de viagem em um país estrangeiro.
- Escrever textos simples de assuntos conhecidos e de seu interesse.
- Descrever experiências, ambições, situações.
- Justificar, de forma simples, as suas opiniões.

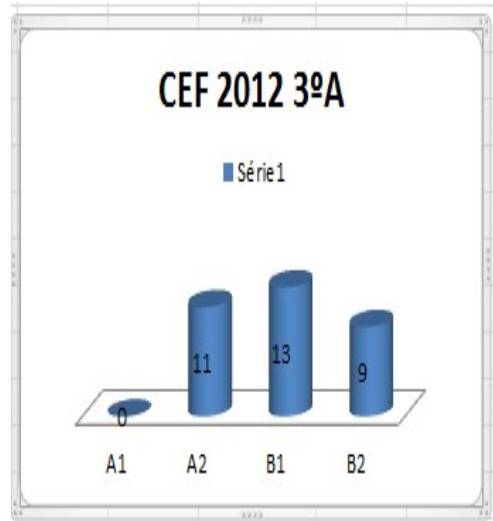
Resultados 2012 3ºA



nivel	nr alunos
Inter 1 A	2
Inter 1B	1
Inter 2 A	8
Inter 2 B	6
Inter 3 A	4
Inter 3 B	3
Passages 1 A	3
Passages1 B	6

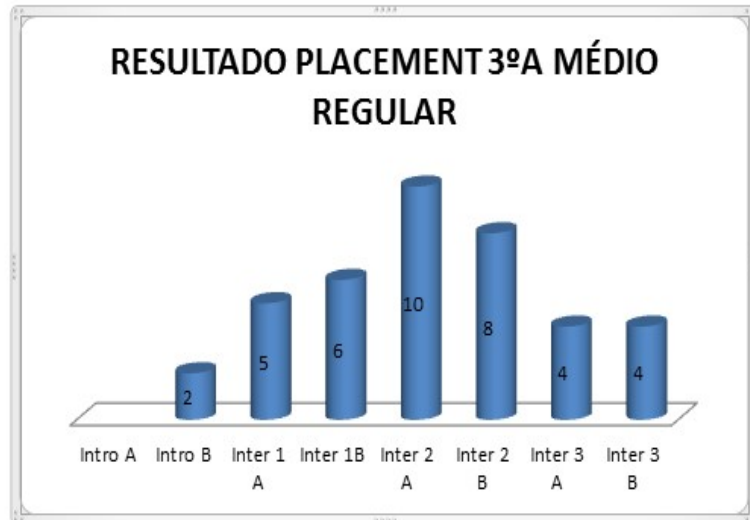
REFERÊNCIA DE LIVRO E NÍVEL

LIVRO	NÍVEL	Carga horária ideal
INTRO A	A1	
INTRO B	A1	
INTER 1 A	A2	
INTER 1B	A2	180/200
INTER 2A	A2/B1	
INTER 2B	B1	
INTER 3 A	B1	
INTER 3 B	B1	350/400
PASSAGES 1 A	B2	
PASSAGES 1 B	B2	500/600
PASSAGES 2	C1	700/800



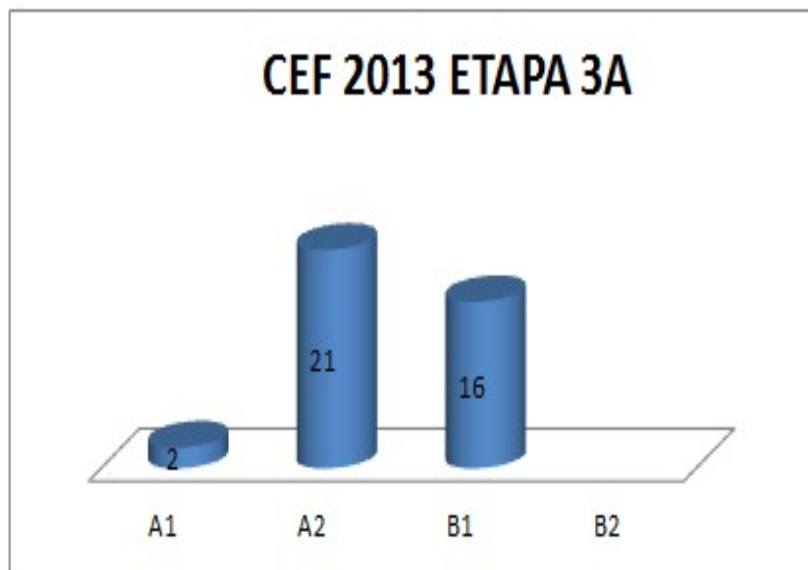
Resultados 2013 3ªA

Fizeram	39
não fizeram	4
total alunos	43
Intro A	
Intro B	2
Inter 1 A	5
Inter 1B	6
Inter 2 A	10
Inter 2 B	8
Inter 3 A	4
Inter 3 B	4
Passages 1A	
Passages 1B	
total alunos	39

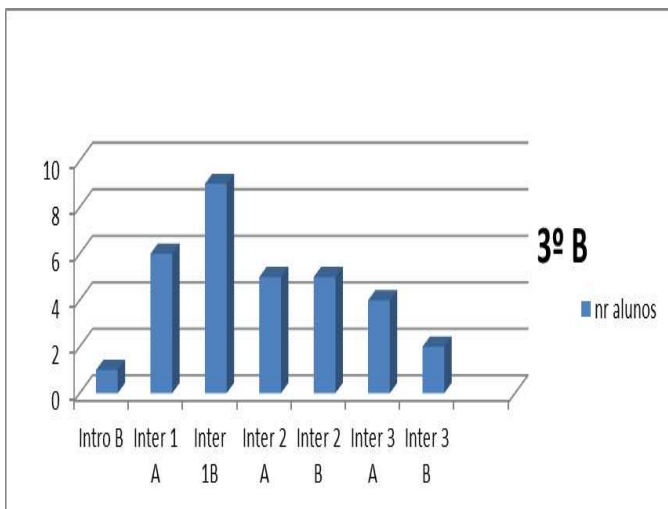


ETA3A

Fizeram	39
não fizeram	4
total alunos	43
A1	2
A2	21
B1	16
B2	

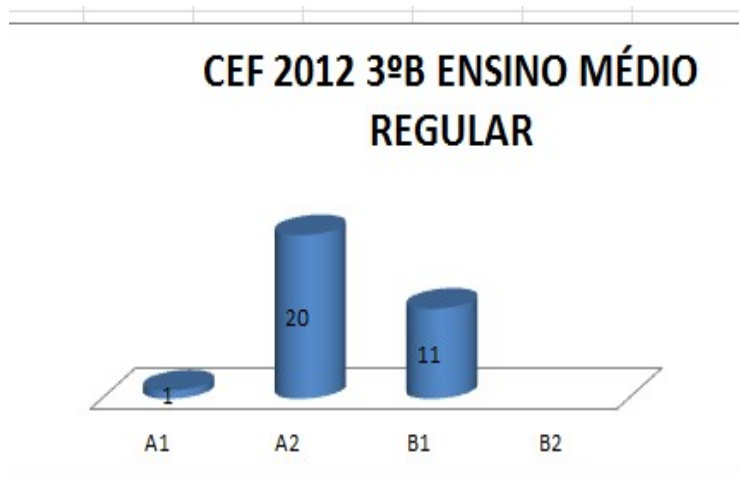


Resultados 2012 3ºB



nivel	nr alunos
Intro B	1
Inter 1 A	6
Inter 1B	9
Inter 2 A	5
Inter 2 B	5
Inter 3 A	4
Inter 3 B	2

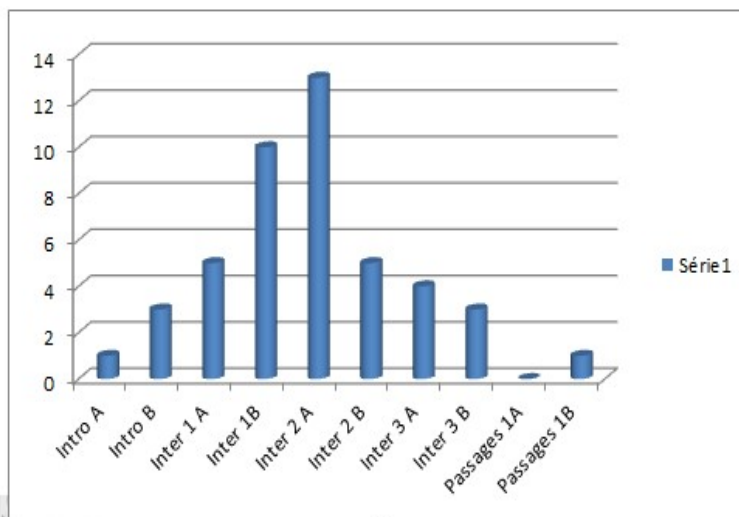
Fizeram	32
A1	1
A2	20
B1	11
B2	



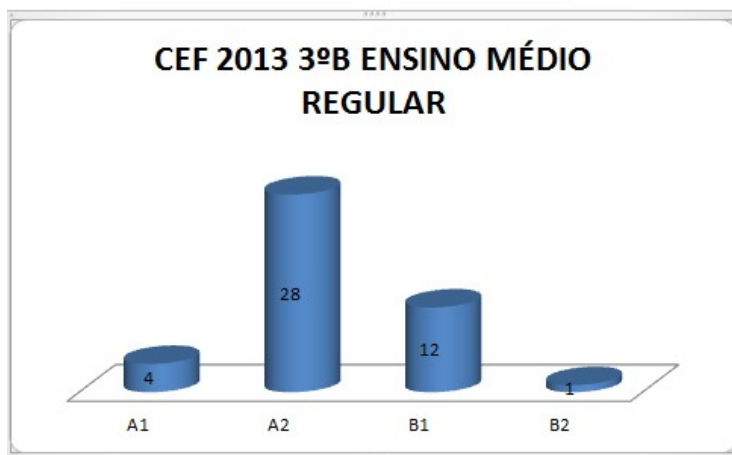
COMPARATIVO 12/13 3º EMR

Resultados 2013 3ºB

Fizeram	45
não fizeram	3
total alunos	48
Intro A	1
Intro B	3
Inter 1 A	5
Inter 1B	10
Inter 2 A	13
Inter 2 B	5
Inter 3 A	4
Inter 3 B	3
Passages 1A	0
Passages 1B	1
total alunos	

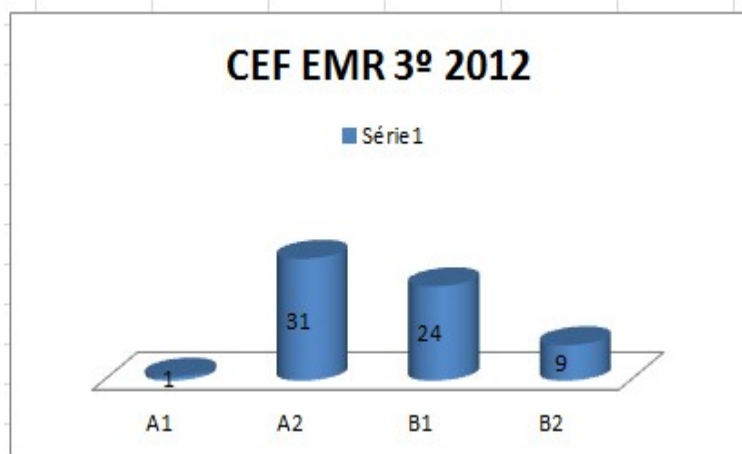


Fizeram	45
não fizeram	3
total alunos	48
A1	4
A2	28
B1	12
B2	1



COMPARATIVO 12/13 3ºEMR

Fizeram	65
A1	1
A2	31
B1	24
B2	9

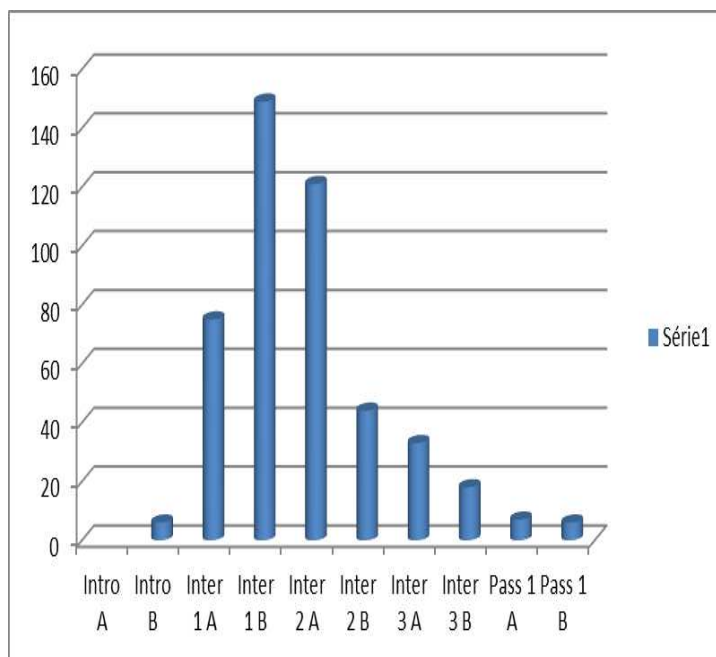


Fizeram	84
não fizeram	7
total alunos	91
A1	6
A2	49
B1	28
B2	1

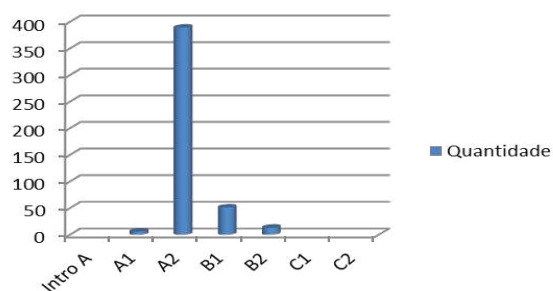


Ensino médio integrado 2012

Nível	Quantidade
Intro A	
Intro B	6
Inter 1 A	75
Inter 1 B	149
Inter 2 A	121
Inter 2 B	44
Inter 3 A	33
Inter 3 B	18
Pass 1 A	7
Pass 1 B	6
SUB TOTAL	459
Vazias	231
TOTAL ALUNOS	690



NÍVEL CEF

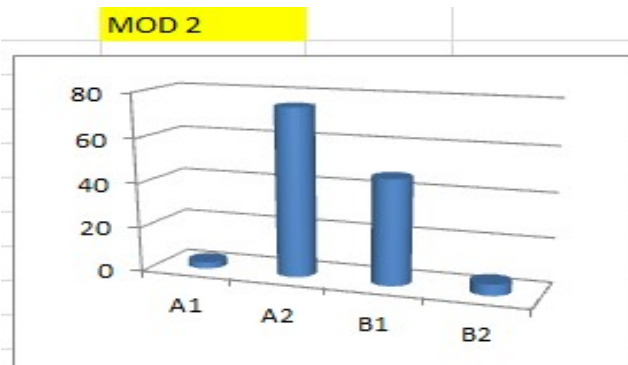


REFERÊNCIA DE LIVRO E NÍVEL

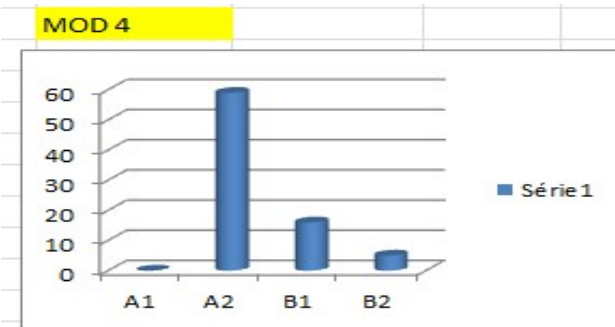
LIVRO	NÍVEL	Carga horária ideal
INTRO A	A1	
INTRO B	A1	
INTER 1 A	A2	
INTER 1 B	A2	180/200
INTER 2 A	A2/B1	
INTER 2 B	B1	
INTER 3 A	B1	
INTER 3 B	B1	350/400
PASSAGES 1 A	B2	
PASSAGES 1 B	B2	500/600
PASSAGES 2	C1	700/800

Ensino médio integrado 2013

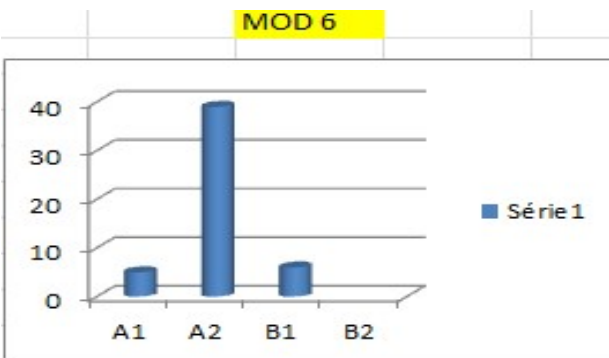
MOD 2	
Fizeram	130
não fizeram	53
total alunos	183
A1	3
A2	75
B1	47
B2	5



MOD 4	
Fizeram	80
não fizeram	25
total alunos	105
A1	0
A2	59
B1	16
B2	5

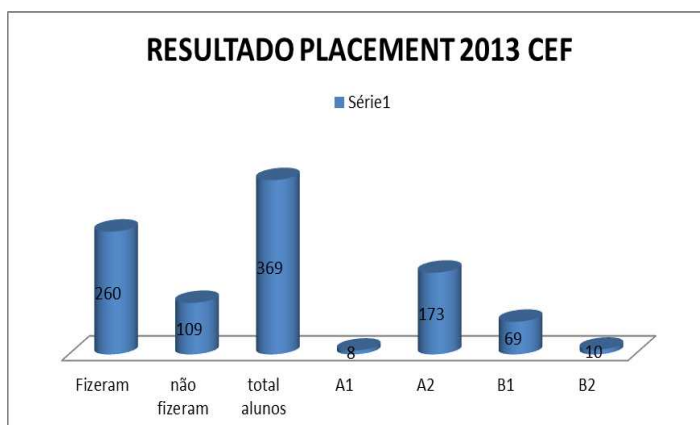


MOD 6	
Fizeram	50
não fizeram	31
total alunos	81
A1	5
A2	39
B1	6
B2	

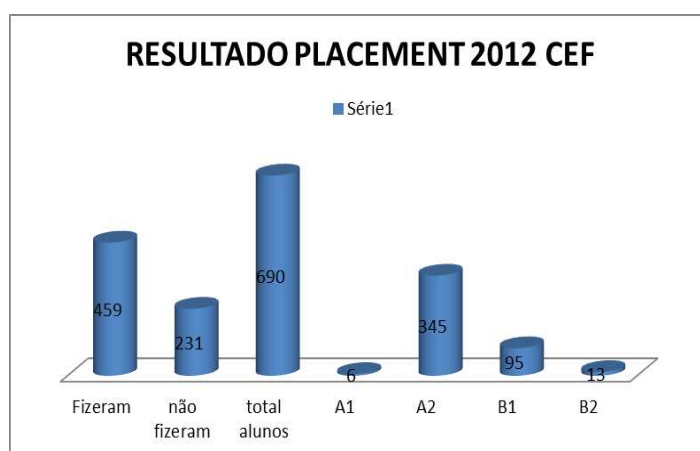


COMPARATIVO EMI 2012/2013

Fizeram	260
não fizeram	109
total alunos	369
A1	8
A2	173
B1	69
B2	10



Fizeram	459
não fizeram	231
total alunos	690
A1	6
A2	345
B1	95
B2	13



A2

- ⦿ Compreende sentenças e expressões frequentemente relacionadas às áreas de importância primária; por exemplo, informações pessoais e familiares básicas, fazer compras.
- ⦿ Descreve a geografia local, falar sobre seu trabalho.
- ⦿ Se comunica em tarefas simples e rotineiras desde que estas requeiram uma troca simples e direta de informações sobre assuntos rotineiros e conhecidos.
- ⦿ Descreve em termos simples, aspectos de sua formação (background), o ambiente em que vive, e assuntos nas áreas de necessidade primária e imediata.

B1

- ⦿ Compreende os principais pontos em uma comunicação clara sobre assuntos de seu conhecimento normalmente encontrados na escola, trabalho, lazer, etc.
 - ⦿ Lida com a maioria das situações que possam surgir durante uma viagem ao país no qual o idioma é falado.
 - ⦿ Produz textos simples sobre temas que lhe sejam familiares ou de interesse pessoal.
 - ⦿ Descreve experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como dá breves razões e explicações para suas opiniões e planos.
-

ANEXO C

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS ORAIS

ENTREVISTA COM BRUNA

PARTE I

Pesquisadora: Pronto?

Bruna: Pronto! Meu nome é Antônia. É... sou professora de Inglês. Trabalhei nove anos e meio no colégio, sou formada, pós-graduada e um pouco decepcionada.

Pesquisadora: Como você define a formação do professor de Inglês no Brasil?

Bruna: Infelizmente, precária. Precária.

Pesquisadora: Por esse motivo que você se sente decepcionada?

Bruna: Então, por este e outros, né. Porque o professor estuda tanto, aprende tanto... Ele faz... tem aulas de didáticas, e quando chega na sala de aula: uma bagunça, cada um faz do seu jeito.

Pesquisadora: E como você definiria então as práticas docentes? Essa 'bagunça' que você falou.

Bruna: Então, teria que ser um pouco supervisionada; Tem que ser tratada um pouco de igual pra igual. Há... Mas infelizmente, na prática isso não acontece. Cada um faz do seu jeito, cada um dança sua música, e aí cada um age e as coisas vão sendo empurradas, com a barriga.

Pesquisadora: Na sua opinião, quem deveria supervisionar essas práticas?

Bruna: Então, O interessado, o maior interessado, né? O colégio. E o... próprio colega de trabalho.

Pesquisadora: O que você considera inovador no Ensino de Inglês?

Bruna: Ah, tá. Aprender Inglês como língua estrangeira, desenvolvendo as quatro habilidades, tá!... pra que você chegue no final do Ensino Médio, é... completo, e não ter que fazer um curso particular e vão partir do zero, do bê-a-bá, pra aprender a falar.

Pesquisadora: O que significa pra você ser professora de Inglês?

Bruna: Pra mim, ser professora de Inglês significa muito. É... tentar fazer com que o aluno tenha consciência da importância do Inglês além do mercado de trabalho, além de aprender o idioma desenvolvendo as quatro habilidades, né? E que ele consiga, que ele consiga chegar lá, há... alcançando os objetivos de falar Inglês... há... fluente, pra viagem, pra trabalho, pra mestrado, pra doutorado, pra graduação, pra concurso público, pra tudo.

Pesquisadora: Há quanto tempo você é professora de Inglês?

Bruna: Bom, no colégio eu trabalhei nove anos e meio. Já fui professora na UNG por... seis anos, já fui professora em outros colégios por mais... cinco anos e pouco. Acho que dá um total de vinte e dois, vinte e três anos.

Pesquisadora: E como você vê a contribuição da formação do professor de Inglês para o desempenho na carreira docente?

Bruna: (Balança a cabeça em sinal de que precisa dar uma pausa.)

PARTE II

Pesquisadora: Então vamos continuar: continuando... é... No início de sua carreira, quais eram seus objetivos de aprendizagem ao ensinar a língua Inglesa para o Ensino Médio?

Bruna: Então, no início eu não trabalhei com o Ensino Médio, né. Eu trabalhei com... uns alunos aprendendo o bê-a-bá e como língua estrangeira. Aí eu lembro que quando eu fui trabalhar com Ensino Médio, eu quase saí correndo, porque me pediram que eu ensinasse uma gramática desfocada pra eles, há..sendo que o pobre coitado não sabia nem o bê-a-bá ainda. Então eu me sentia, assim... é..., um ser humano ganhando dinheiro *fácil*, fazendo coisa fácil.

Que é simplesmente pegar um tópico gramatical, jogar na lousa, explicar, dar exercício e corrigir e estudar pra prova... e aí veio a primeira frustração.

Pesquisadora: Então você tinha já a vontade de mudar algo. O que você gostaria de mudar?

Bruna: Como já dito anteriormente, ensinar inglês como língua estrangeira, né? Que ele aprendesse a falar, a ler, a escrever, há.. falar, ler, escrever,... e ouvir..né, Entender, há...*at the same time*. Pra que eu não precisasse depois gastar o mesmo tempo desenvolvendo só uma ou duas das habilidades que poderiam ser feitas já paralelamente.

Pesquisadora: Como o projeto do centro de Idiomas ajudou em sua prática profissional, o aprendizado do aluno?

Bruna: Bom, há... eu acabei provando que fazia sentido pra mim e motivando e mostrei pro aluno e acabou fazendo sentido proo aluno também. O aluno entendeu o porquê, entendeu a necessidade lá na frente no mercado de trabalho, e depois a briga era, na verdade, com a idade né? Porque muitos não tinham ainda maturidade pra isso. Mas funcionou... Funcionou, até certo ponto.

Pesquisadora: Como foi a implementação deste projeto?

Bruna: Ah, o começo foi... há... basicamente tranquilo, porque a escola tinha condições financeiras pra bancar. Tinha recursos, né? Pra bancar esse projeto. Os alunos tinham interesse né? Em aprender inglês. Há... O começo foi, foi tranquilo.

Pesquisadora: Teve apoio do colégio, então?

Bruna: Sim, totalmente. Do colégio, da parte da equipe que nós usamos os livros, né. Usamos um material muito bom, importado. O colégio comprou o livro sem

problemas, os alunos adquiriram os livros. É...Tem aluno que não quer de nenhum lugar, mas a maioria entendeu o recado e aconteceu. Foi interessante.

Pesquisadora: Como eram as turmas?

Bruna: Bom, existia um acordo né que nós deveríamos ter no máximo trinta alunos, determinado pela,... pela coordenação do colégio. Um máximo de trinta alunos, sendo considerado muito por nós professoras muito, mas, íamos tentar fazer com um máximo de trinta alunos, e as turmas tinham menos: vinte e cinco. Algumas um pouco mais: trinta e dois. Mas a quantidade de alunos não atrapalhava assim, mas o que mais atrapalhava era a consciência de certos alunos, né. Que, como eu disse, não tinham maturidade pra entender a importância disso num... num futuro próximo.

Pesquisadora: E como vocês faziam para que o aluno entendesse a importância do aprendizado da língua Inglesa?

Bruna: Palestras, há, conversas, há experiências né, vividas por nós. Muitas vezes por eles mesmos, eles contavam de encontros no aeroporto, em situações diferentes e... consciência mesmo. Conscientização que lá na frente o inglês tá em tudo, né.

Pesquisadora: O ensino para diferentes níveis de fluência foi um desafio?

Bruna: Um desafio pra quem, pro professor?

Pesquisadora: Isso.

Bruna: Sim, porque nós não tínhamos salas é... próprias pra, pra níveis diferentes. Nós tínhamos que trabalhar às vezes dois ou três níveis na mesma sala, então era um desafio porque você tinha que atingir todos. Você tinha que motivar quem sabia muito, não desmotivar quem sabia pouco e... tinha que ficar o tempo todo brigando e brincando com essa situação.

Pesquisadora: Quais os principais entraves dessa relação ensino-aprendizado?

Bruna: Hã... Nota. Nota. Nota era um problema grave porque... é... não deixava de ser um curso de Ensino Médio, Ensino Fundamental onde você precisava da bendita ou maldita média seis pra ser aprovado então tinham alunos que... que se utilizavam até do artifício "colar", tinha um aluno que valia dois e tirava dez em prova, e isso era uma briga boa porque quanto a isso nós não tínhamos poder pra mexer, pra decidir.

Pesquisadora: O que mais marcou?

Bruna: O que mais marcou? O aluno que realmente entendeu o projeto, o aluno que realmente entendeu o objetivo, participou, se esforçou e chegou lá. Chegou lá com os níveis é... desenvolvidos, com as habilidades desenvolvidas e isso foi super gratificante.

Bruna: Quais... Muitas... é... apresentações de projetos em Inglês, onde os alunos vivenciavam a emoção né, de estar falando em Inglês lá na frente pra várias pessoas, onde ele conseguia entender que ele conseguia falar Inglês com a mesma emoção de falar Português; há ...Competições na época das gincanas,

em Inglês, onde eles viviam as mesmas emoções em Português e Inglês; O aluno que conseguia falar Inglês fora da sala de aula, com o próprio professor, quando ele trazia algum retorno positivo: é... "Eu consegui, eu tô emocionado". Eu lembro até hoje de um aluno que veio me abraçar, porque... ele conseguiu cantar no coral da Igreja porque ele conseguiu falar Inglês em público e daí abriu, abriu margem aí pra ele ser feliz em outros aspectos da vida dele.

Pesquisadora: Houve mudança nos resultados? Quais foram?

Bruna: Quais resultados?

Pesquisadora: Nas avaliações, os resultados dos alunos desenvolvendo as quatro habilidades. Houve mudança?

Bruna: Sim, sim. O aluno tirava nota e essa nota fazia sentido, né? Hã... o aluno que entendeu, que participou, ele, ele respondeu porque fazia sentido e não uma gramática solta, decorada, que... não fazia sentido nem pro próprio professor, onde ele decorou, colocou, então o aluno que realmente sabia ali falar e se comunicar. E... Os demais era simplesmente pra cumprir nota.

Pesquisadora: Fazendo um balanço de sua experiência profissional, quais práticas podem ser consideradas eficazes para o ensino de Inglês?

Bruna: Pausa... quais práticas?... o aluno acreditar que ele pode, que ele consegue. O professor acreditar que ele pode, que ele consegue. Hã... (faz sinal para parar)

PARTE III

Pesquisadora: Bom. Continuando...Fazendo um balanço de sua experiência profissional, quais práticas podem ser consideradas eficazes para o ensino de *Inglês*?

Bruna: Bom, o professor tem que saber, ter segurança. Gostar, né? Passar energia naquilo que está fazendo, né, isso é super importante. E não fazer simplesmente pela grana.

Hã, disciplina, né? Colocar um 'três-óitão' ali em cima da mesa e manter disciplina. Porque... porque Olho no olho, porque muitas vezes o aluno não entende porque ele não tá ali com você.

E tentar resgatar um aluno que, por alguma razão, sei lá, passou por algum trauma, passou por uma experiência ruim, ou que tenha uma auto-estima baixa... Tentar resgatar o aluno. Tentar fazer um grupo legal e desprender uma boa energia pra isso. Não é simplesmente saber a matéria, por na lousa e explicar, cê tem que interagir com tudo, até com a energia do seu aluno. Tem que gostar realmente do que você faz.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual foi o motivo da não-continuidade do projeto?

Bruna: [risos]. Desculpa. Grana! Ambição! Dinheiro! Money! né?

A pessoa descobriu... ah... o 'trequinho' mágico que de repente você não precisa do professor físico: matéria, corpo e alma. Cê só precisa da voz dele.

Cê grava, mete num, desculpa, põe num aparelho aí, projeta numa tela qualquer e cê tem uma aula à distância.

Então, dinheiro. Infelizmente.

Pesquisadora: Há algo mais que você gostaria de dizer e deixar registrado?

Bruna: É...Se você puder unir o útil ao agradável, é muito interessante. Você se torna um professor melhor, tá! É... Dinheiro e realmente aprendido. Você acreditar que seu aluno é capaz de aprender. E ele é. Se acreditar no seu, no seu *pior* aluno. É isso aí.

ENTREVISTA COM ADELINA

Pesquisadora: Bom, vamos lá.

Adelina: Bom, eu sou a Adelina. Eu tenho cinquenta e dois anos. Trinta e quatro anos... trinta cinco anos em sala de aula, me formei em língua- aprendi Inglês no CCAA, depois fiz Língua e Literatura na PUC, Língua e Literatura Inglesa na PUC, fiz especialização em lí- literatura Inglesa na UniSantana e depois no Mackenzie eu fiz mestrado em Letras. E...fora os cursos aí que a gente vai fazendo pela vida. Trabalhei oito anos no colégio, e hoje, atualmente trabalho num colégio. Ensino Fundamental.

Pesquisadora: Adelina, como você define a formação do professor de Inglês no Brasil?

Adelina: É, a formação do professor deixa muuuuito a desejar. Eles realmente não preparam o profissional pra atuar na profissão.

Pesquisadora: Como você define as práticas docentes em sala de aula?

Adelina: Elas ainda são apoiadas nos modelos tradicionais.

Pesquisadora: O que você considera inovador no Ensino de Inglês?

Adelina: É...Inovador é implementar o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira, na fase do Ensino Fundamental e Médio, porque as crianças ficam tanto tempo na escola, e aí se eles ficarem esse tempo na escola e sair fluente, a gente transforma o Brasil aos poucos num país bilíngue.

Pesquisadora: Particularmente, o que significa pra você ser professora de Inglês?

Adelina: Ser professor de Inglês pra mim é ajudar uma pessoa a realizar um sonho.

Além de conhecer e entrar em contato com outra cultura, o professor também ajuda a pessoa a se transformar, e a aprendizagem amplia os horizontes e a visão. Hoje em dia a exposição do idioma é grande: tem música, tem filmes, tem vídeos, tem jogos... E mesmo se a pessoa nunca entrar em contato com o idioma, assim, vamos dizer que ela não viaje ou que ela não trabalhe usando esse idioma, mesmo assim o, é, a aprendizagem vai ter ajudado ela a crescer e ter um desenvolvimento interior, porque quando você aprende Inglês de uma forma, né, com as quatro habilidades, você vai ter que ter coragem de se expor, vai ter que... e nessa de ter coragem de se expor você vai ver que você consegue, que você é capaz, então isso melhora a auto-estima e faz com que a pessoa tem um crescimento como ser humano mesmo. Um crescimento pessoal.

Pesquisadora: E como você vê a contribuição da formação para o desempenho da carreira docente?

Adelina: Então, ah, no meu caso a formação foi fundamental pra o desempenho da carreira. Eu comecei a dar aula aos dezessete anos no CCAA, e aí eu tive a sorte de fazer o curso de Língua e Literatura Inglesa na PUC e eu tive um bom embasamento teórico e prático pra aplicar em sala de aula, então é fundamental.

Pesquisadora: No início de sua carreira, quais eram seus objetivos de aprendizagem ao ensinar a língua Inglesa para o Ensino Médio?

Adelina: Bom, no último ano de faculdade eu, antes de começar o meu estágio, eu tinha planos de realmente ensinar Inglês, fazer a diferença e isso foi em oitenta e seis, e aí no primeiro dia do meu estágio eu fiquei desiludida, assustada, com medo. A professora era mais baixinha do que eu, os alunos eram enormes, todos de pé e a professora gritava lá na frente, e eu olhando aquela cena toda, eu jurei que eu nunca ia pisar numa sala de aula de colégio porque não tinha, é, não tinha pra quê ensinar Inglês dentro daquele contexto, então eu me voltei pra escolas de idiomas, aulas particulares, empresas... Mas aí minha paixão me levou sempre a estudar mais e conhecer mais, e fiz especialização em 2002, em 2004 eu fiz o mestrado e quando eu terminei o mestrado eu achei que, de repente, quem sabe eu poderia fazer alguma coisa diferente? Quem sabe o cenário estava diferente? Vamos tentar mudar.

Entre num colégio e fiquei um ano só e foi frustrante e aí então eu jurei que nunca mais ia pisar num colégio porque não fazia sentido *mesmo*.

A não ser que eu encontrasse algum louco que acreditasse que era possível ensinar Inglês como língua estrangeira e que desse pra gente experimentar pra ver se é possível ou não, afinal de contas, né? O que é que ia custar? E aí o universo conspirou, parece que ouviu, passou um anjo e disse amém e em 2007 tive a oportunidade de experimentar pra ver se isso funcionava.

Pesquisadora: E como que foi a implantação do projeto de Centro de Idiomas?

Adelina: Bom, eu já tinha tudo planejado na minha cabeça, né, então assim, pra-foi fácil porque já tinha trabalhado muito e já tinha coodernado centro de idiomas, então eu queria transformar o colégio, né, a sala de aula ali, dentro daquele ambiente de grade curricular num centro de idiomas. Mas aí a gente foi adaptando, conforme iam surgindo as dificuldades a gente foi adaptando, né. É, um dos problemas que a gente se deparou foi a quantidade de alunos, né. Haviam *trinta* alunos em sala, em cada sala de aula pra cada professor, mesmo com as turmas divididas, né? Então eram turmas *grandes* e a gente viu que a dificuldade foi conscientizar o aluno que não era uma matéria dentro do colégio, era um- eles tavam tendo a oportunidade de aprender Inglês pra vida, pro mercado de trabalho, pra viagem e não iam precisar gastar, vamos dizer, investir o horário da tarde num curso de idiomas e nem investir mais dinheiro. Então isso foi difícil conscientizar os alunos deste- desta mudança, né, de paradigma, sei lá se é isso que a gente fala. Mas isso aí foi difícil de fazer com que eles entendessem. E outra dificuldade que a gente encontrou no projeto foi que era um projeto do grupo de Inglês, dos professores de Inglês. Ele não foi abraçado pela coordenação, a gente não teve um apoio, é, de *toda* a escola, não. Os professores de Inglês da equipe se apoiaram um no outro pra conseguir as coisas, então essas foram as duas dificuldades assim maiores que a gente encontrou.

Pesquisadora: O Ensino, como que era o Ensino pra diferentes níveis de fluência? Você sentiu que foi um desafio?

Adelina: É, como a gente trabalhou com a abordagem de ensinar Inglês como Língua Estrangeira então a gente tem, hã, vamos dizer... A gente tem ferramentas e a gente tem uma maneira de preparar a aula e a maneira de aplicar o

conhecimento, né, a matéria pra diferentes níveis de Inglês, então eu não vi isso na minha, é, na minha aula, mesmo quando a gente tinha diferentes níveis eu conseguia fazer com que todos interagissem, né? Não vi isso como um problema, exatamente. Porque a gente conseguia dividir em dois níveis a sala, então tinha sempre a sala do mais básico e a sala do pouquinho mais, hã, avançado, vamos dizer. Um nível acima. Então a gente conseguia administrar isso, eu não senti essa dificuldade.

Pesquisadora: Quais os principais entraves dessa relação? Ensino x Aprendizagem.

Adelina: É a vontade, né? É o querer do outro, a gente não ensina quem não tá com vontade de aprender. É, a gente pode até tentar motivar, mas a motivação interna é muito grande, então acredito que o entrave é a motivação interna.

Pesquisadora: O que mais marcou nesse projeto?

Adelina: É... A união da equipe porque a equipe inteira abraçou o projeto, e era um projeto de todos, né. É, marcou também que, nossa, é possível, né? A gente viu que é possível transformar, é, a realidade... dá pra fazer e hoje em dia já tem muitos colégios já fazendo isso, então a gente viu que é possível e, é... Ah, eu acho que foi isso que marcou e assim, a realização dos alunos, né? Quando eles conseguiam fazer as coisas. Afinal, a gente, dois, um dos alunos tinha participado dos Jogos Olímpicos e veio com... super feliz porque ele tinha encontrado um, um, uma pessoa de um outro país que agora eu não lembro qual era e que ele tinha conseguido conversar com ele, trocar ideias e informação e ele veio super feliz e ele simplesmente tava fazendo o nível três com a gente.

Pesquisadora: Lembra-se de alguma atividade desenvolvida? Quais?

Adelina: Ah, a gente desenvolveu muitos projetos em que os alunos tinham que falar e expor trabalhos e a gente, até às vezes a gente achava que não dava certo, mas nossa, eles conseguiam se apresentar e então, assim, era gratificante ver o interesse dos alunos, como eles vibravam na aula quando eles conseguiam fazer as coisas. Fazia *sentido* pra eles, né? Completamente diferente daquela primeira experiência que eu tive em 1986 aquela sala de aula. Fazia sentido dar aula daquele jeito pra gente e fazia sentido pro aluno ter a aula daquele jeito.

Pesquisadora: Houve mudança nos resultados?

Adelina: Do colégio? Sim! Muito, quando a gente foi chamada pra desenvolver o projeto havia uma troca de oito professores por ano, então isso foi o que motivou o dono da escola a buscar algo diferente e a gente ficou oito anos com a mesma equipe de Inglês, então todos os professores estavam motivados porque tinha, fazia sentido dar aula, é, os alunos também, e... A gente tava junto por um ideal, e a gente lutou por esse ideal e a gente conseguiu. Eu acredito que toda a equipe ficou feliz.

Pesquisadora: Fazendo um balanço de sua experiência profissional, quais

Adelina: É...Não existe uma única prática, né. A gente sabe que existem diferentes estilos de aprendizagem, cada um aprende de um jeito, um tempo

diferente. Então cabe ao professor ter um grande conhecimento de todas as práticas, de todas as teorias, de tudo que tem aí pra gente usar e ele conseguir atingir, há, em sua aula os diferentes estilos de aprendizagem, então tudo é válido: desde o tradicional até o mais moderno, até qualquer abordagem que faça com que o aluno atinja os objetivos estabelecidos pelo professor no seu planejamento é válido.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual foi o motivo da não-continuidade do projeto?

Adelina: Projeto exigia dois professores em sala de aula, um coordenador, o projeto exigia compra de material importado, e eu acredito que foi financeiro. Única e exclusivamente financeiro. Corte de gastos. Mas eu fiquei muito feliz porque ele deixou a gente implementar o projeto de começo ao fim. A gente teve a oportunidade de ver que funciona.

Pesquisadora: Há algo mais que você gostaria de dizer ou deixar registrado?

Adelina: Não, eu quero agradecer a toda a equipe que contou assim, comprou a ideia, acreditou e trabalhou com a gente, assim. Foi muito bom.

ENTREVISTA COM CRISTINA

Cristina: Meu nome é Cristina, é, sou professora do colégio desde 2008, eu sou formada em Letras, é, tradução e interpretação com licenciatura, é...Que mais? Ah, eu tenho trinta e um anos, trabalhei no colégio desde 2008 e acho que só, né?

Pesquisadora: É, Cristina fique à vontade tá! Você fala o que você sentir, o que você quiser falar. Só pra gente começar né, eu gostaria que você falasse como que, olhando pro nosso Brasil, como que você definiria a formação do professor no Brasil, no geral?

Cristina: É... Hmm, dentro das faculdades, né? Das faculdades, é... Pelo que eu vejo, é bem, assim, tradicionalista, é, é, creio que eles têm uma visão mais, hã... não é avançada, Uma visão mais atual assim, mais quando o aluno já está, né? Na parte de especialização, é... Principalmente quando eu penso, assim, quando, quando eu penso em curso de licenciatura eu vejo a parte mais teórica sendo mais levada em conta, hã... né, a parte prática mesmo deixando pra pessoa quando já está em sala de aula.

Pesquisadora: Quando você estudou você sentiu isso?

Cristina: Senti, senti assim que... é a minha parte de licenciatura eu creio que foi bem assim tradicionalista, é... não tinha enfoque na prática, não dava pra você saber assim... Só quando eu passei pela experiência que eu senti qual era a diferença da... da escrita pra prática mesmo, de verdade.

Pesquisadora: E você ter que encarar uma sala de aula, como que você fez quando sentiu esse diferença entre teoria e prática?

Cristina: Então, a minha experiência com sala de aula, fora do curso de idiomas né? Fora do curso de idiomas assim...foi bem abrupta, eu acho. Então por exemplo, quando entrei pra trabalhar com as crianças, não acho que foi assim... Na época, né? Não foi, assim, uma coisa que eu teria definido como, sei lá, terrível, ou coisa do tipo. Eu consegui entrar e me envolver com as crianças. Coisa que é um pouco difícil né? Porque tem tanta agitação delas, mas é... acho que a parte da nossa didática a gente vai desenvolvendo dentro da sala de aula mesmo. Dentro do colégio, da faculdade, quer dizer, você não tem essa liberdade. Muito que eu aprendi eu aprendi trabalhando mesmo.

Pesquisadora: Você teve algum treinamento antes? Alguém te ajudou falando: "olha, você tem que agir assim", "você tem que ensinar assim".

Cristina: Então, eu acho que... tudo bem, a gente tinha né, na faculdade, é... a parte de planejamento de aula e dinâmica de turma e tal, mas eu não creio... eu acho que foi muito autodidata assim. E claro, quando a gente entrou... quando a gente entra para dar aula em curso de idiomas, ou até mesmo quando a gente tinha curso de idiomas, sim teve um *script* passado pra gente, né.

Pesquisadora: Você já tinha trabalhado em outro colégio com curso regular antes do colégio?

Cristina: Não. O colégio foi a primeira experiência.

Pesquisadora: Foi a primeira experiência. E como foi essa experiência?

Cristina: No colégio? No começo? Foi bem traumatizante. Não, eu digo... Não traumatizante no sentido de...Foi mais, quer dizer, traumatizante no sentido do susto. Eu entrei bem no susto, né? No primeiro dia que eu entrei no colégio eu já sentei pra fazer prova, saí às oito horas da noite. Eu entrei no colégio de manhã, oito horas da noite estava saindo de lá. Fiquei lá: "Olha, cê tem que planejar prova." Tá, eu entrei assim, no feriado de primeiro de maio, então cê imagina, né. Foi uma transição bem... Por isso que eu falo, foi um pouco traumatizante, assim. É... Eu acho que... Você, eu não tive tempo de

conhecer o material, eu não tive tempo...Então eu tive que mesmo me virar, e saber conhecer o material conforme a prática, então foi bem...Foi bem assim, é, do nada. (risos).

Pesquisadora: E há quanto tempo você é professora de Inglês?

Cristina: Desde dois mil e cinco.

Pesquisadora: Você começou em cursos de idiomas?

Cristina: É, cursos de idiomas.

Pesquisadora: Como que eram lá, as suas aulas?

Cristina: Eu tinha dezenove anos, eu era mais nova que meus alunos, eu entrei em um curso de, é, de idiomas no nível básico, intermediário né. Mas assim, a minha primeira...Foi a minha primeira experiência, então é aquela coisa, né, bem inocente, né. Aquela coisa que a gente já sabe hoje em dia. Cê nunca vai segurar um papel se você está nervoso ou nervosa, aí eu segurava o papel e ficava tremendo, tremia... Mas foi muito assim, né. Eu trabalhei com apostila, depois eu trabalhei com *inside out*, acho que é da Cambridge, não tenho certeza. Aí, foi bem assim. Minha experiência, o que eu aprendi foi com, as dinâmicas que eu aprendi foi dentro do livro de professor mesmo, e mais com o material da McMillan, no caso, né. Foi quando eu comecei, então como eu aprendi a metodologia do ensino, hã... Comunicativo foi pelo material da McMillan porque eu não tinha, era muito tradicional. Eu não tinha essa visão do ensino comunicativo. Aí três anos depois, mais ou menos, entrei no colégio. No quarto ano a Antonia me chamou pra trabalhar no curso de idiomas, aí tudo bem, ela passou pra gente, né, passo a passo, que era mais ou menos o que eu já fazia no McMillan então foi mais fácil. Mas a visão de diálogo dentro de sala de aula, o jeito que eu tinha que dar a aula, é, foi assim.

Pesquisadora: E essa, esse susto que você levou quando você entrou no colégio foi porque não era ainda o Centro de Idiomas?

Cristina: Bom, primeiro que eu nunca tinha trabalhado com uma escola tão tecnológica, então assim, era tudo muito novo mas ao mesmo tempo eu estava muito assim, ansiosa por trabalhar com um lado mais tecnológico né, então eu aproveitava muito dos recursos que a gente tinha, até hoje aproveito. Tiro proveito disso. Ah... mas o susto foi assim, eu não tive nenhuma orientação do que eu deveria fazer em sala de aula, é assim: toma o material, você tem esses alunos, a apostila tem que ser cumprida, por exemplo. Foi isso que eu recebi de orientação. Eu não recebi orientação metodológica, qualquer coisa assim. Era bem "toma, o filho é seu" e desenvolve. E eu desenvolvi.

Pesquisadora: E aí como foi quando a Bruna te chamou? Qual era a diferença do início quando você começou que ninguém te deu treinamento e quando a Antônia te chamou pro centro de idiomas?

Cristina: É, então, é... eu não sei se a Bruna tinha noção do que eu já sabia de metodologia, mas eu lembro que eu assisti algumas aulas dela assim... Eu digo "algumas aulas", duas aulas no máximo. Aí eu via o passo a passo que ela fazia, e um belo dia ela falou "Pode entrar, você está aqui no azul, que era o primeiro ano, né? "Pode entrar, a turma é sua agora". Aí eu tomei outro susto e falei "Sério??" "Sério" "Mas eu... agora?" "Agora, pode ir é sua a turma, a gente parou aqui e você continua". Foi bem assim.

Pesquisadora: Levei um susto também.

Cristina: Foi!

Pesquisadora: No início da sua carreira, qual que foi a contribuição da sua formação para o desempenho docente? Como você aprendeu a parte de didática, como você daria aula, mas quando você chegou lá, você viu que era totalmente diferente. Daquilo que você aprendeu no Ensino Superior, o que você conseguiu aproveitar no início da sua carreira?

Cristina: Então, no início...É, muito do que eu apliquei em sala de aula no colégio foi do que eu tinha aprendido no curso de idiomas que eu já trabalhava, então alguma coisa foi assim. Da minha formação, muitas das técnicas que eu implementei na minha metodologia vieram da minha pós, né? Porque como eu disse, eu achei meu curso de licenciatura muito assim, a evolução dele era muito rápida e era muito teórica, então assim, eu tive sim, né. É, os estágios, eu tive, hã, a parte de planejamento de aula e apresentação, mas eu não creio que técnicas e ferramentas a gente trabalhasse, assim. Então muitas das técnicas e ferramentas eu adquiri na pós e com a Liliana e a Antônia dentro da sala de aula. Já dentro de sala de aula.

Pesquisadora: Quando você entrou no colégio, que não era o centro de Idiomas, qual era a faixa etária que você trabalhava?

Cristina: Antes do colégio, né? Ou quando eu entrei?

Pesquisadora: Quando entrou.

Cristina: Ah, eu entrei no colégio pra dar aula pros pequeninhos, então era quinto ano.

Pesquisadora: E depois quando você foi pro centro de idiomas qual era a faixa etária?

Cristina: Ah, aí eu pude deixar os pequeninhos e entrei do sexto ao Ensino Médio.

Pesquisadora: E como que eram as suas aulas no Ensino Médio? Isso que você trabalhou com os pequeninhos, e depois você foi pro centro de idiomas e teve que encarar o ensino médio?

Cristina: Foi uma transição, assim, bem diferente. Então eu tinha com os pequenos, eu tinha só, é, fixação de vocabulário, é... As técnicas que eu tinha eram bem tradicionais assim, né. Impostas pelo Etapa. Então eu trabalhava com tradução, é, depois eu passei a trabalhar com o Ensino Médio e o Fundamental II que aí a gente trabalhava com as atividades de leitura, da abordagem comunicativa, né. Aí então foi assim uma diferença bem alarmante. Então eu pude trabalhar com um lado mais comunicativo da língua, aprender a mexer com outros materiais, que era o *Interchange* que a gente trabalhou e foi isso.

Pesquisadora: Qual que era o objetivo para o Ensino Médio quando você ensinava Inglês?

Cristina: Ensino Médio era aprendizagem das quatro habilidades, né... E, é...O objetivo final era comunicação. Então o aluno tinha que aprender a falar Inglês mesmo.

Pesquisadora: E quais eram os entraves que você sentiu que você tinha, que causava dificuldades nesse ensino-aprendizagem?

Cristina: O tempo de aula, apesar de serem duas aulas por semana, eu achava curto, né. Comparado a um curso de idiomas, né, normal que você for fazer, depende também, né? Do nível. Mas, é... A gente trabalhava dentro do período de carga horária semanal exatamente o que o livro propunha, só que a gente conseguia fazer um, como é mesmo? O material de um semestre num ano, mas devido à carga horária. Aí eu acho que isso era um entrave que a gente tinha e poderia desenvolver muito mais se a escola estivesse interessada em realmente ter o objetivo final certinho, bonitinho que era fazer os alunos falarem.

Pesquisadora: E por quê você acha que a escola não tinha esse objetivo final, que era fazer os alunos falarem?

Cristina: Então, a escola tem, hã, trabalha de acordo com a demanda e o que eles têm a oferecer. O que eles tem a oferecer não é muito. O objetivo deles naquela época, que agora é diferente, mas o objetivo deles naquela época era sim que o aluno saísse aprendendo Inglês, falando Inglês, mas, porém, gostariam que a gente fizesse um milagre. Que é o que a gente faz todos os dias em sala de aula. Eu acredito que a gente faz milagre pra cumprir tudo que eles querem, porque é muita demanda, né? E realmente, eles como empregadores, eles querem uma coisa e você tenta fazer. E a gente faz, né. Então, assim... é.

Pesquisadora: Em relação, é, ao Ensino Médio, qual era a quantidade de alunos que existia por sala de aula?

Cristina: Então, a gente podia trabalhar... no nosso contrato estava escrito que nós podíamos trabalhar com até trinta alunos. Dependendo de sala, às vezes, a gente ficava com uns trinta e dois mas não passava disso, né. Mesmo assim para curso de Idiomas era muito. Então a gente novamente estava fazendo milagres.

Pesquisadora: E com esses 'milagres', você acha que o Centro de Idiomas, com essas dificuldades todas, te ajudaram no seu desenvolvimento profissional?

Cristina: Com certeza. Por exemplo, a demanda que o colégio passa pra gente é uma...Eu imagino, não tenho experiência em outros colégios, mas imagino que seja uma demanda que não seja feita em outros lugares, assim. Ou se a demanda é feita em outro lugar são poucos colégios, imagino, porque não é todo profissional que está lá com vontade de manter, né? De manter uma eficiência, ou...Então eu acredito que para o meu desenvolvimento ajudou muito porque eu precisava fazer mais do que eu tinha em mãos. Eu precisava fazer o dobro, na verdade. Às vezes o triplo.

Pesquisadora: Você mudou alguma coisa nas suas práticas de ensino?

Cristina: É... Para chegar ao objetivo final? Ah, sim!

A gente, hã, criamos metodologias e técnicas e estratégias para que nós pudéssemos adiantar o aprendizado. Hã...Claro que se você levar em consideração aqueles alunos mais fracos, pra eles não era o ideal, mas os alunos que é...Se entrosavam mais no assunto, eles conseguiam acompanhar, e até dobravam o seu resultado final, eu acredito. Essa é minha visão, mas, é... É, isso mesmo.

Pesquisadora: No início, né? Você falou que a Antônia te chamou para o centro de idiomas, que era um projeto. Você pegou esse projeto no início.

Cristina: Peguei, em dois mil e nove. Começaram em dois mil e oito.

Pesquisadora: Mas já tinha começado há um tempinho?

Cristina: É.

Pesquisadora: Você sentiu que se houve apoio do colégio para implementação deste projeto?

Cristina: Na medida do que eles podiam fazer, quer dizer, que eles podiam mais, mas, é...Eu creio que não deram pra gente todas as ferramentas necessárias mas dentro daquilo que eles deram pra gente a gente conseguiu fazer funcionar. Mas isso porque nós éramos uma equipe, nós já tínhamos uma relação de confiança entre a gente, então, é, tudo funcionou. Eu acredito que tudo funcionou na nossa época, é, por causa da nossa relação de confiança. Então a escola dava, realmente ela deu as salas separadas pra gente, que era assim, né, uma coisa d'outro mundo, né? Deram a possibilidade da gente dividir as turmas, ótimo. Mas a gente precisava de mais naquela época. Mas mesmo assim nós trabalhamos como equipe e fez funcionar. Fizemos funcionar assim.

Pesquisadora: Quando você tinha, mesmo dividindo as salas, você tinha sua sala de aula, só que era um número grande de alunos e dentro da sala de aula existiam ali níveis de fluência diferentes? E como você trabalhava com isso, se existiu?

Cristina: Então, a gente sempre tem um aluno mais entrosado na língua ou com mais facilidade, então normalmente tentava parear o mais esforçado ou o mais desenvolvido com o que precisava de mais ajuda, né? E orientação. Então ao mesmo tempo que nós passávamos grupo em grupo, então aí já ajudava a fazer essa transição.

Pesquisadora: Então você não viu isso como uma dificuldade para você, você viu isso como uma forma de trabalhar diferente?

Cristina: Então, nós achamos ferramentas e técnicas diferentes pra sanar, pra chegar a um objetivo, né. E não é o ideal, mas... Creio que toda sala de aula também deve existir umas turmas que não tem tanta fluência, mas mesmo assim a gente fazia funcionar, né.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que mais marcou pra você?

Cristina: Mais marcava? Acho que quando a gente fazia as trocas, né? Então por exemplo, a gente tinha dentro da mesma sala de aula dois grupos; o meu grupo e o seu, e a gente andava pelo corredor trocando os alunos, pedindo pra eles apresentarem. Acho que isso era mais assim, animador, é mais, assim, né.

Pesquisadora: Você acha que os alunos gostavam?

Cristina: Sim, exatamente. Os alunos ficavam interessados, né. Muito mais interessados, eles ficavam...eles queriam fazer a troca, né? Eles queriam mostrar pros outros...Era muito legal, eu acho que é o que mais marcou assim dentro do...E é claro, né. Ver a mágica acontecer também, mas...

Pesquisadora: Você acha que aquilo facilitava o aprendizado dos outros alunos também? Que os incentivava?

Cristina: Isso. Até os meus alunos, por exemplo, tinha muitos casos de alunos assim, mais introspectos, né. Então, é...Eu falava assim: "Ninguém tem que ter vergonha."

Até quando a gente não fazia essa troca, eles tinham vergonha. Eu falava assim: "Não tem problema, a gente não precisava fazer a troca. Vocês não precisam se apresentar lá. Mas dentro da sala de aula vocês não podem ficar com vergonha, então...É, ninguém pode rir de ninguém e todo mundo vai participar, nem que eu tenha que ficar lá fora." Aí eu ficava um pouco lá fora e só escutando o que eles tavam apresentando, ou então eles se apresentavam e eu ficava de costas virada pra outro grupo, e aí assim todos conseguiram e eu vejo, né? Hoje em dia meus alunos, os que já estão formados dessa época, eu vejo: Nossa, né. Como começaram. Ah, nossa aluna Isabela, que agora é estagiária, professora, hoje tá dando aula. Ela tinha uma vergonha, uma dificuldade assim de entrosamento muito grande e eu vejo assim, naquela época foi a época que ela tinha que começar a participar, né? Ter uma voz ativa.

Pesquisadora: Cê já recebeu algum elogio desses alunos? Agradecendo...

Cristina: Já, muito.

Pesquisadora: O que eles falam?

Cristina: Ah, eles agradecem por tudo que a gente passou- que eu passei pra eles, o que eu passei, as experiências que a gente passou junto em sala de aula...Eles se lembram de muitas coisas assim, nesse sentido. Até alguns chegaram a falar "Puxa, né, eu tinha tanta vergonha e ali foi o começo de perder a minha vergonha de falar em público..." Porque nós tínhamos as apresentações, né. E até aquela parte da outra dinâmica que nós tínhamos de fazer um *speech* tinha uma atividade assim pra os alunos fazerem um pequeno discurso de acordo com um tema que eles escolhiam, e até isso ajudou, né? Então...eles passam várias mensagens desse tipo.

Pesquisadora: Além dessas apresentações de sala de aula e outras salas, eles faziam outros tipos de apresentações?

Cristina: É... Dentro de sala de aula...

Pesquisadora: Fora de sala de aula.

Cristina: Ah, tá! O Médio tinha apresentação de Projeto Integrador, né. Eles tinham que pelo menos fazer uma breve introdução, né? Isso ajudou também, né. Acho muito legal, assim.

Aluno que nunca tinha falado em público, por exemplo, ou mesmo tinha vergonha de falar fora da sala de aula mas dentro da sala de aula participava bem.

Pesquisadora: Então a mudança que você percebeu além da parte emocional no aluno de apresentação, você percebeu mudança na fala? Houve outras mudanças também?

Cristina: Sim. Além de perder, né, a vergonha, você diz? Ah, sim. Um amadurecimento do aluno, não é? O senso de responsabilidade pra com o outro...

"Ah, você não pode faltar. Por favor, não falte nesse dia." É, eles cobravam uns aos outros assim.

Pesquisadora: Você gosta de ser professora, certo?

Cristina: Gosto.

Pesquisadora: Então eu gostaria que você falasse um pouco o que é ser professora pra você.

Cristina: Puxa vida. Ser professora é...

É você florescer em sala de aula, então por exemplo, às vezes seu dia tá péssimo mas, é, você tem... Você entra na sala de aula e é como se você desabrochasse junto com os alunos. Por exemplo: Você teve aquele prazer de ver o aluno aprendendo uma coisa nova, ou acrescentando alguma coisa ao repertório dele. Acho que ser professo é isso. A sala de aula, creio.

Pesquisadora: Fazendo um balanço agora, de quando você começou, né, no centro de Idiomas e depois você foi pro colégio. Fazendo o balanço dessa sua experiência profissional, quais as práticas que você pode considerar que são eficazes para o aprendizado do aluno?

Cristina: Tá. É... Eu creio que a prática, é, a resolução... Não bem resolução porque dependendo do que eles tiverem que aprender às vezes a conversação é importante mas, é... Eu creio que para o aluno adquirir aquele conhecimento ou aquela teoria que a gente tá conversando ele precisa, por exemplo, fazia uma dinâmica em sala de aula. Quando a gramática era o ponto principal eu fazia uma dinâmica em sala de aula. Eles tinham que resolver o exercício e em seguida eles tinham que passar o que significava aquilo... Qual era o propósito final? O que aquele exercício representava pra ele e pro colega?

Então por exemplo: mesmo quando a gente tinha o centro de idiomas a gente tava tendo, é... Dentro da lição, né. Dentro do objetivo comunicativo, é, aquele ponto gramatical, alguma coisa nesse tipo. Eu fazia... Eu propunha atividade e ao mesmo tempo propunha assim: "Você vai finalizar sua atividade e você vai explicar pro seu colega." Então eu acho que assim, quando o aluno consegue explicar o que ele aprendeu pro outro, é o momento que ele aprende o conteúdo, seja na base comunicativa ou na teórica também.

Pesquisadora: Legal. Na sua opinião, qual foi o motivo da não-continuidade do projeto?

Cristina: A falta de interesse do dono da escola; Como o dono da escola tem assim, ele tem muitos desejos. Eu acho que na época que o nosso projeto começou ele tinha um desejo e como ele tem vários desejos ele começou a deixar de desejar uma coisa pra começar a desejar outras. Fora isso, hã... É, eu creio que foi esse o motivo principal. Ele tinha muitos desejos e aí ele perdeu aquela necessidade que ele tinha inicial e eu acho que ele também não valorizou o trabalho que a gente fez.

Pesquisadora: Mesmo com esses resultados que você descreveu?

Cristina: Mesmo com os resultados. Sim, eu creio que ele é muito fulgaz, assim. Ele deseja muitas coisas. E aí eu creio que ele não colocou fé no próprio projeto *dele* e ele simplesmente... Ah! Fora, eu creio também que teve assim, uma busca de resultados de algumas pessoas que coordenavam o colégio que influenciaram na decisão dele, então além dele ter vários desejos, ele teve uma equipe ali que estava apoiando que o convenceu de que o melhor seria a busca de resultados e não o aprendizado a longo prazo.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostaria de colocar?

Cristina: É... Creio que assim, do meu tempo do colégio eu aprendi sim muitas coisas, adquirei muitas responsabilidades. Mas o mais importante na nossa profissão é você não deixar as suas responsabilidades tomarem o melhor de você. Creio que é isso. Você tem

sim que ser sonhador, você tem sim que ser uma pessoa eficiente, você tem sim que buscar sempre novos desafios, mas você não pode perder sua identidade.

Pesquisadora: Depois de tudo isso, se você tivesse que deixar uma mensagem pra outros professores sobre essa experiência de ter participado desse projeto, qual mensagem você deixaria?

Cristina: É... Tudo funciona se você tem trabalho em equipe e uma equipe boa. Se você não tiver você vai ter mais dificuldades pra alcançar seu objetivo final e muitas vezes muitos percalços pelo caminho. É isso. (risos)

Pesquisadora: Obrigada!

Cristina: Obrigada.

ENTREVISTA COM REGINA

Regina: Meu nome é Débora, tenho 33 anos, sou professora de inglês desde os 16 anos em escolas de idiomas, e após os 26 anos iniciei também em escolas regulares, sendo a primeira delas o colégio.

Pesquisadora: Você trabalhou mais em cursos de idiomas antes do colégio?

Regina: Sim, eu trabalhei desde os dezesseis anos até os vinte seis em escolas de idiomas, como a Skill, uns dois anos, CCAA, e seis anos na Seven.

Pesquisadora: Você sentiu muita diferença entre curso de inglês e colégio com aulas regulares?

Regina: Senti bastante diferença, porque na escola de idiomas tínhamos em média uns 10 alunos por sala, e no colégio por média tinha 60 alunos então a escola era bem cheia. Para a gente era mais tranquilo a parte do projeto mesmo. Que era dividida a sala entre dois professores, então aliviava um pouco, 30 alunos para cada uma, mesmo assim eu achava muito diferente do que eu havia aprendido. O comportamento dos alunos do ensino médio, que vão cursar. E no curso de inglês o pessoal vai estudar por gostar do idioma.

Pesquisadora: No início da sua carreira, quais eram seus objetivos de aprendizagem, pros alunos, quando você ensinava inglês pra eles?

Regina: Assimilar o máximo de coisas possível, né então, através de jogos eu fazia com que eles reconhecessem o vocabulário que tinham no dia-a-dia e colocassem isso dentro do aprendizado, porque se um aluno não tiver um retorno rápido ele acaba se desmotivando.

Pesquisadora: Que práticas você costumava usar nessa época para chegar a esses objetivos?

Regina: Eu gostava muito de usar inteligências múltiplas, trabalhávamos com os alunos visuais, alunos auditivos, os alunos cinestésicos. Até mesmo porque eu sou muito cinestésica e eu ficava muito entediada nas aulas de idiomas quando o professor só queria passar coisas visuais. Então, aquilo me constrangia. Me frustrava bastante.

Eu tento colocar o conceito dessas inteligências para trabalhar com o máximo possível dos alunos e não deixar ninguém entediado.

Pesquisadora: No caso do colégio, você usava as mesmas práticas ou você precisou mudar o que você tinha?

Regina: Em algumas situações eu precisei mudar, porque essas práticas eu havia aprendido a lecionar em turmas menores, mas em turmas maiores eu tinha que ter mais dinâmica, é mais rápido, porque muitas vezes você dava uma atividade e enquanto você focava em uma parte, a outra já estava de pé, querendo bagunçar.

Até mesmo porque dentro do colégio tinham, as aulas eram filmadas, e tudo que a gente tinha era que tínhamos que tentar manter, ao máximo possível, os alunos nos lugares. A principal diferença de uma escola de idiomas pro colégio é que eu tinha que acelerar, fazer com que as coisas fossem diferentes em um curto espaço de tempo.

Pesquisadora: Pensando na sua formação, Débora, você fez curso de Letras no Ensino Superior?

Regina: Sim, fiz de curso de Letras na PUC, iniciei em 2004 e terminei em 2008, com o objetivo, inicialmente, de ser tradutora, porque o acesso à tradução era muito restrito e eu também já gostava de dar aula em cursinho, até mesmo em cursos de idiomas, então eu decidi continuar na área da Educação.

Pesquisadora: Como você definiria a formação do professor de inglês no Brasil?

Regina: Olha eu... olhando o que as universidades tem a oferecer hoje em dia, eu acho muito pobre. Mesmo porque uma pessoa que faça um curso de inglês numa universidade

particular, ela tem por média um ano, às vezes na carga horária e tem duas aulas por semana. Então, a pessoa acaba aprendo somente o verbo TO BE. Não é muito. Parece que numa universidade aí voltada para, como se fosse um curso de idiomas nível básico. Quando na realidade deveria ser efetivamente aprender o vocabulário, essa parte gramatical, a colocar em prática para ninguém acabe tendo.. até por isso grande parte de alunos que se formaram em Letras, vão dar aulas mesmo de Português. É a escola de idiomas que acaba dando aula de inglês efetivamente.

Pesquisadora: Por causa disto, você acha que os professores acabam indo para as salas de aula sem estar realmente preparados?

Regina: É. O professor chega na sala de aula e ele percebe muitas vezes que ele vai encontrar ali. Até mesmo hoje em dia eu estou em uma escola pública, e o pessoal pensa assim... que a pessoa de escola pública não tem idéia alguma de inglês. O aluno não vem para sala e não fala 100% em inglês. Agora, eu tenho uma colega que não tem a menor noção da língua, e ela é concursada em língua inglesa. Então, se o aluno pergunta qualquer coisa para ela, ela não tem a menor idéia da resposta. Acho que isso é muito chato, você ficar na frente dos alunos e não saber a resposta, ficar confusa, os alunos perdem a credibilidade.

Pesquisadora: Você sentiu muito a diferença e poderia citar algumas delas entre o colégio particular e a escola que você trabalha agora, escola pública?

Regina: Na escola particular, o público que a gente tem é, eu diria 60% dos alunos tem um contato com o inglês porque eles viajam para o exterior e acabam tendo um contato mais frequente com o idioma. O pessoal de escola pública tem uma coisa ou outra, assim, talvez por conta que alguns estudam por si próprio, um amigo antigo, site. A vontade de aprender é, tanto na pública quanto na particular, é uma coisa, tem os que não querem e morre de medo do inglês. Acho que a maior diferença está mesmo no nível social da pessoa conseguir viajar ou ficar só aqui dentro.

Pesquisadora: O que você consideraria inovador no ensino de inglês para ajudar esses alunos a se interessarem e a gostarem de aprender inglês?

Regina: Acho que tanto na escola pública quanto na particular, falta muito a tecnologia, se bem que no curso que tivemos no colégio, do curso de línguas, tínhamos acesso ao software, conseguíamos colocar nas aulas uma coisa mais interativa, acessar a Internet, mas eu acho que ainda falta muito uso da tecnologia para sala de aula. Na pública a gente tem falta do uso da tecnologia, então a gente compete com os celulares que são muito mais interessantes, eles ficam olhando e conversando no whatsapp e tem que chamar mais a atenção do que o pouco da tecnologia que eles ainda tem. Acho que deveríamos trabalhar mais a língua inglesa, mas o mais forte tecnológico seria muito mais interessante.

Pesquisadora: Para você o que significa ser professora de inglês?

Regina: Muita coisa. Desde criança eu sempre tive um gosto pelo inglês muito grande, só não sabia o que ia cursar efetivamente. Mas, numa época da minha vida gostei muito desta parte de lecionar. Acho que lecionar aquilo que a gente é uma parte que eu não conseguiria, então é ser professora de inglês para mim é um orgulho. Apesar de saber que no país, hoje em dia ser professor é alguma coisa jogada de lado, dar aula então nem é considerado emprego, é considerado Hobby. É bastante desvalorizada. Mas eu acho que

ainda sendo professor de inglês você tem mais prestígio do que das outras matérias. Os alunos falam nossa que coisa. Agora professor de inglês, o pessoal de fora ainda vê com olhos melhores, é o que percebo.

Pesquisadora: Então quando você fala que é professora, as pessoas te vem de uma forma. Quando você fala que é professora de inglês, as pessoas te vem de outra forma, é isso que você falou, não é?

Regina: Sim. Especialmente quando você já viajou e saiu do país. Se você é um professor de inglês que está aqui dentro, que nunca saiu, não vivenciou nada, as pessoas não tem a menor credibilidade com você. Mas se você saiu, foi para o exterior, conta experiências, você vivenciou lá fora, você ainda consegue mais credibilidade e mais vantagens ainda no dia a dia.

Pesquisadora: Como o Centro de Idiomas a ajudou na sua prática profissional? Você percebeu alguma mudança?

Regina: Eu percebi assim, especialmente quanto ao nosso trabalho que tinha que dividir, conciliar auxiliar o outro, quando era dividido com a mesma pessoa, que tinha que dividir metade e metade dos alunos, trabalhava muito essa parte de cooperação, estava sempre ouvindo ao outro, o melhor trabalho dentro daquelas salas. Eram muitas salas de ensino médio, eram cursos diferentes e nós tínhamos que saber lidar com aqueles cursos. A experiência que cada professor carregava e compartilhava com o outro era fundamental para estar dentro da sala de aula.

Pesquisadora: Você acha que essa experiência vem de onde? Vem da formação no curso superior ou é a vivência do dia a dia de sala de aula?

Regina: A prática, porque na universidade aprendemos bem a teoria, mas a prática é você estar em sala de aula. Ter o suporte da teoria é muito interessante, mas quando você entra na sala de aula aquela teoria não ajuda muito, é mais o dia a dia.

Pesquisadora: Você lembra como foi a implantação do projeto? Ou você entrou depois?

Regina: Eu entrei depois mas acho que foi uns dois ou três anos depois, mais ou menos, e vi a *Wizzard* cada vez mais saindo e o Centro de Idiomas cada vez mais entrando.

Pesquisadora: Você lembra se teve apoio do colégio? Sentiu isso?

Regina: Eu senti..., do colégio não, eu senti uma disputa das outras matérias com o inglês, porque como nós dividíamos as salas, eramos vistos como folgados, pois cada um tinha somente metade da turma. Eu via que outros professores olhavam para o Centro de Idiomas totalmente diferente. Quando faltava algum professor, tínhamos que ficar com a sala inteira, não podia dar aula do nosso projeto, tinha que preencher buraco de professor que faltava.

Pesquisadora: No caso das salas quando você entrou, mesmo quando dividindo as salas, óbvio que tinham alunos de níveis diferentes. Como que você sentiu, foi um desafio pra você?

Regina: Bastante, encontramos isso dentro do centro de idiomas, dentro das escolas, sempre nos deparamos com esse desnível. Então, por causa aquele aluno que tem mais necessidade, tentamos fazer com que aquele que sabe mais puxe o que tem menos

conhecimento, da pra fazer chegar num nível legal, isso é, porque é uma realidade que a gente se depara diariamente, mas não é impossível de se fazer, acho que só colocar um grupo dos que sabe mais e outro grupo dos que sabe menos, é gerar desmotivação, tem que mesclar, deixar suave, deixar eles terem um auxílio, fazer com que eles aprendam sem perceber que já estão aprendendo.

Pesquisadora: O que mais te marcou nessa experiência do centro de idiomas?

Regina: Várias coisas, o centro de idiomas me trouxe a palavra “amizade” com muita força, eu tinha dentro do centro pessoas que me ajudaram muito a crescer como profissional, como pessoa, enfim, os alunos de lá de dentro me fizeram também ser uma profissional melhor, as escolas públicas, se eu não tivesse, passado por esse aprendizado acho que eu não conseguiria. Eu tentei buscar de cada um, das pessoas que trabalhavam ali dentro o que há de melhor pra colocar em prática. E eu acho que é isso.

Pesquisadora: Você se lembra de alguma atividade desenvolvida que te marcou?

Regina: Olha que a gente trabalhava, assim. Textos com coisas diferentes para os alunos, pra chamar atenção, ou eu falava mais grosso (Hello. How are you?), e da Mary (Hello. I’m very good.), então eles riam bastante e interagiam com a teacher e esperavam pra que eu pudesse falar com minha voz fina, minha voz de criança, né. E essa parte da aula era muito mais gostosa.

Pesquisadora: Agora pensando assim, que você falou que os alunos gostavam que você mudasse a voz, tal. Houve mudanças no resultado deles? Quais mudanças?

Regina: Em princípio, como era eu era a professora nova, eu era uma pessoa que não tinha ideia do que estava acontecendo, eu percebi que não adiantava ficar forçando eles assim com essa prática, né muito grande com o passar do tempo, as coisas foram acontecendo de uma forma muito boa até mesmo das pessoas me testarem, os alunos me testarem várias vezes eu me senti extremamente insegura então eu percebi assim que criando aquela amizade, eles foram me ajudando, eu fui ajudando eles e a gente foi criando um convívio bem legal, tanto é que quando trocava de turma eu me sentia sempre em choque.

Pesquisadora: Agora fazendo um balanço da sua experiência profissional, quais as práticas que você considera eficaz para o ensino de inglês?

Regina: Antigamente eu era uma pessoa muito gramatical, amava a gramática, amava colocar a gramática em primeiro lugar, mas hoje em dia eu procuro colocar mais vocabulário em inglês e tentar contextualizar, colocar de uma forma que eles construam um vocabulário dentro do contexto, que seja de série ou filme, um vocabulário pertencente ao dia-a-dia deles, estava no sexto ano, e logo umas das primeiras atividades era acharem um adjetivo para as palavras em inglês no cotidiano. E é engraçado que eu nunca me dei conta que o botão lá da televisão que está escrito *on/off*, nunca me dei conta que algumas propagandas vêm escritas em inglês, tipo *delivery*, então mostrar que o inglês está imerso no nosso cotidiano é o mais eficaz, é aí que a gente chama a atenção deles para estudar um idioma.

Pesquisadora: Débora, você trabalhando com esses alunos de escolas públicas, você sente muita dificuldade deles, e o que você acha que daria pra mudar pra ajudar eles?

Regina: Olha, muitos deles têm uma realidade diferente, a vida deles é ir pra escola só por ir mesmo, e aí você chega com uma aula de inglês que eles nunca viram na vida, porque um aluno de escola pública, ele não viu inglês desde o infantil até o quinto ano. Então o sexto, quando ele entra nesse mundo diferente e se vê naquela situação, parte das sala fica é... além de todas as dificuldades que eu enfrento em sala de aula, eles falam “Meu Deus é uma coisa diferente” e realmente é, a diferença ta em como falar a língua, não como a lingua portuguesa que eles tem desde sempre. Então parte da sala gosta, você ensina tudo que você tem, você encontra a indisciplina de alguns, mas olha eu, a grande maioria eu percebo que tem uma vontade imensa de aprender, de colocar na prática tudo que eles aprenderam, as músicas que eles ouvem começam a fazer sentido, o videogame que eles acabaram de ver e eles não tinham a menor ideia do que estava acontecendo, agora conseguem passar de partes específicas.

Pesquisadora: Agora fazendo um balanço, em sua opinião, qual foi o motivo da não continuidade do projeto do centro de idiomas?

Regina: Eu acho que, eu não sei, as demais matérias, os professores das demais matérias se sentiam prejudicados pelo fato do curso estar ali e termos por nós sempre termos o privilégio de ter menos alunos em sala, de ter a oportunidade de trabalhar melhor com os alunos, de conviver mais intensamente, isso foi umas das coisas vistas, não no centro de idiomas, mas pelos coordenadores da escola, como se fosse um mal, que não era necessário naquele momento, e que de repente o dinheiro, o financiamento da escola não era necessário, eu acho que foi bom pra todo mundo, para pessoas não quererem que a gente tivesse aquela divisão em sala de aula, poderíamos até ter o centro de idiomas se fosse para sala inteira, até hoje sem a divisão, mas seria impossível pra aprender o idioma falado, não só o escrito.

Pesquisadora: Algo mais que você queira dizer ou deixar registrado?

Regina: Bem, eu gostaria de dizer que pra mim participar do centro de idiomas foi muito importante, importante conhecer pessoas diferentes, com bagagens diferentes, experiências de vida diferentes, e aprendi a mexer em equipamentos tecnológicos, porque até então, não trabalhava com materiais digitais, foi um aprendizado muito grande. Tudo isso foi extremamente importante pra mim, então é, foi a parte de mais progresso da minha vida, vou levar para o resto da minha vida, se eu tivesse a oportunidade de iniciar o projeto novamente, eu iniciaria, quantas vezes fosse possível.

Pesquisadora: É isso aí, muito obrigada Regina!

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

GUARULHOS, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Maria de Fátima Gomes Sanches

Pesquisador (a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha