

INGLÊS ORAL PARA PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE
PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA EM ABORDAGEM
INSTRUMENTAL

Abstract

This paper presents an ESP experience which dealt with the speaking ability of state school teachers of English in São Paulo. We have taken into account the genres selected based on the teachers' spoken needs in the classroom as well as in their development process. We also share our reflection upon the course design from our perspective as designers as well as from the participants' perspective concerning the use of spoken English in the classroom and its applicability of the knowledge shared during the course to their practice.

Key-words: spoken English, state school English teachers, genre, needs.

Resumo

Apresentamos uma experiência em abordagem instrumental de ensino de inglês oral em um curso para professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo. Levamos em consideração a relevância dos gêneros escolhidos a partir das necessidades orais do professor de inglês em sua sala de aula e enquanto pesquisador. Também compartilhamos uma reflexão sobre o curso a partir do ponto de vista dos seus organizadores e das professoras-alunas, as suas percepções em relação ao uso da língua em sala de aula e à aplicabilidade dos conhecimentos construídos ao longo do curso nas suas práticas.

Palavras-chave: inglês oral, professores de inglês da rede pública, gênero, necessidades.

1. Introdução

A experiência de 6 anos com a formação continuada de professores de inglês da rede pública no programa a distância oferecido pela PUC-SP, conhecido por *Teachers' Links*, tem mostrado que os professores de inglês

da rede pública do estado de São Paulo (e possivelmente de todo o Brasil) encontram dificuldades de usar o inglês oral em sala de aula pelos mais variados motivos: desconforto com o uso do inglês oral decorrente de sua formação acadêmica, turmas grandes que dificultam o uso de linguagem oral em língua estrangeira ou mesmo falta de uma cultura de sala de aula que promova o uso do inglês oral por alunos e professores.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma experiência em abordagem instrumental de ensino de inglês oral para professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo. O curso que ora descrevemos é financiado pela Associação Cultura Inglesa São Paulo e desenvolvido em conjunto com a equipe do *Teacher's Links* do Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na PUC-SP e tem por objetivo promover a melhoria do ensino de inglês da escola pública. Neste trabalho, apresentamos a elaboração do curso presencial, sua implementação e algumas evidências das mudanças ocorridas na vida profissional e pessoal do primeiro grupo de professores que participaram do curso.

2. O contexto de pesquisa

O curso aqui descrito teve dois módulos: o primeiro ocorreu no segundo semestre de 1999 e o segundo, no primeiro semestre de 2000. Teve como público alvo 60 professores inscritos da rede pública de uma cidade do Noroeste do Estado de São Paulo e região, dos quais 44 efetivamente iniciaram o curso. Como todos os professores que participaram do curso são mulheres, a partir deste momento nos referiremos a elas como “professoras-alunas”. Elas tinham de 4 meses a 22 anos de experiência em sala de aula. Todas são formadas em Letras pelas faculdades locais, poucas já tinham feito algum curso de extensão ou de língua e apresentavam diferentes níveis de competência lingüística. Elas, em geral, trabalham em contextos em que freqüentemente há falta de material e de recursos e têm turmas que variam de 40 a 60 alunos em suas salas de aula de 5ª série do Ensino Fundamental ao final do Ensino Médio.

3. Fundamentação teórica

O curso que ora descrevemos está apoiado sobre dois alicerces teóricos: a abordagem de ensino de inglês instrumental e a teoria de gênero sistêmico-funcional. Abaixo, apresentamos mais detalhadamente a contribuição de cada uma delas para o nosso trabalho.

3.1 Abordagem Instrumental (ESP)

A abordagem Instrumental de ensino de inglês, também denominada *ESP* (*English for Specific Purposes*), parte da necessidade do aluno em termos de uso da língua em um contexto específico. O atendimento dessa necessidade deve levar em conta as habilidades e tarefas que os alunos devem apresentar na situação-alvo. Avalia-se a necessidade do aluno a partir da diferença entre o seu conhecimento prévio e o conhecimento necessário ou desejável para realizar determinadas atividades na língua alvo. Também são levados em consideração os desejos do aluno quanto ao quê aprender em termos de língua e as suas necessidades de aprendizagem (Hutchinson and Waters, 1987). Além disso, não se podem esquecer as crenças dos alunos a respeito de como aprender a linguagem em termos lingüísticos, de contexto, de relações interpessoais, de estratégias de aprendizagem e do que significa aprender uma língua. (Collins, 1992)

Apesar de não termos tido o acesso ideal ao nosso público anteriormente à elaboração do curso, planejamo-lo embasadas no conhecimento que temos da situação-alvo na qual nossas professoras-alunas teriam de usar o inglês falado. Como imaginávamos que os níveis de habilidade oral das alunas seriam variados, elaboramos um programa baseado na situação alvo e não nos diferentes níveis de conhecimento lingüístico das professoras-alunas. Além disso, previmos um momento no início do curso para observar as necessidades e as crenças que as professoras-alunas manifestavam e elaboramos atividades para acompanharmos o desenvolvimento de cada professora-aluna com relação ao objetivo da aula e ao que consideravam ser suas necessidades em cada momento.

Para elaborar o planejamento inicial do curso, identificamos as situações

alvo em que as professoras-alunas teriam de usar inglês falado. No nosso caso, tratava-se da aula de inglês na rede pública no ensino fundamental e médio e da participação em outros eventos sociais, tais como *workshops* e palestras nos quais esse grupo de alunas é convidado a participar com regularidade. A partir da identificação dessas situações, elencamos as suas características lingüísticas (Hutchinson & Waters, 1987:12) e compusemos os diferentes momentos do curso. Entendemos como características lingüísticas as diferentes funções da linguagem¹ que o professor desempenha em suas diversas atividades profissionais.

3.2. Gênero

Outra visão de linguagem, que fundamentou nosso trabalho foi a teoria do gênero segundo uma abordagem sistêmico-funcional. Eggins (1994) inicia sua discussão sobre o gênero valendo-se da definição de Martin (1984 e 1985) que explica gênero como um evento que tem um propósito definido, orientado para um objetivo e organizado em estágios. Tais estágios são chamados de estrutura esquemática de um gênero (Eggins, 1994).

Nosso curso foi estruturado a partir da noção de gênero como linguagem em uso, que tem forma e significado específicos e deriva de funções, propósitos e significados de situações sociais (Kress, 1985). No caso, a situação social em foco no curso foi a própria aula de inglês, e palestras e *workshops* dos quais poderiam vir a participar.

Estas situações-alvo têm uma configuração contextual (CC) que pode ser descrita como linguagem exercendo alguma função em algum contexto. A configuração contextual, de acordo com Hasan (1989:56), é utilizada pelos usuários para fazer previsões sobre a estrutura textual, e pressupõe o seguinte:

¹ Função aqui entendida no sentido empregado pela gramática sistêmico-funcional de Halliday (Eggins, 1994), isto é, a linguagem tem a função de gerar significados que são influenciados pelo contexto sociocultural no qual as interações acontecem e organizados dentro de uma estrutura esquemática (EGP – Estrutura Genérica Potencial).

- Quais elementos devem ocorrer;
- Quais elementos podem ocorrer;
- Onde eles devem ocorrer;
- Onde eles podem ocorrer;
- Com que frequência eles podem ocorrer.

A partir da exploração de todas as possibilidades de elementos opcionais e obrigatórios que possam ocorrer num gênero, assim como a ordem em que eles ocorrem, fica estabelecida a Estrutura Genérica Potencial (EGP) desse gênero. A EGP de um gênero permite que um número de estruturas possam ser realizadas, passando cada uma delas a ser uma estrutura real. Levando-se em consideração os eventos sociais que um professor de língua inglesa deve poder participar usando a língua alvo, analisamos quais seriam os elementos obrigatórios, opcionais e recursivos que constituem cada um desses eventos. A aula de inglês e os outros eventos sociais dos quais o professor participa têm uma EGP a partir da qual é possível caracterizar-se um gênero.

4. Descrição do curso

O curso que desenvolvemos era composto de dois módulos presenciais,. O curso foi realizado nas instalações do ERIC (Educational Resources Information Center, organizado pelo British Council) local e em salas de aula da universidade que nos abrigou. Paralelamente, as alunas do curso descrito aqui também participavam de outros dois cursos de dois módulos cada, que seriam ministrados a distância: o de compreensão escrita e o de compreensão oral.

As funções que compõem as diferentes situações sociais priorizadas em cada um dos módulos de produção oral foram as seguintes:

Módulo I:

- Cumprimentar/ Despedir-se
- Apresentar-se

STAA, B. V. ; DAMIANOVIC, M. C. ; BATISTA, M. E. . Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. *The Specialist*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-21, 2005.

- Demonstrar interesse
- Apresentar os objetivos do curso/da aula
- Dar instruções
- Fazer apresentações nas quais se descreve os alunos e a sua escola
- Debater/argumentar: princípios
- Dar conselhos

Módulo II:

- Expressar planos
- Debater/argumentar: desenvolvimento
- Promover discussões e debates
- Ser polido em sala de aula
- Apresentar desculpas (aspectos culturais das desculpas)
- Dar recados
- Selecionar e relatar sobre materiais de ensino
- Solicitar feedback dos alunos
- Dar micro-aulas

A tabela abaixo mostra como categorizamos os elementos presentes em cada um dos eventos sociais focais do curso:

Função	Aula de Inglês na rede pública	Workshops	Palestras (ouvinte)
Cumprimentar / Despedir-se	O	O	Op
Apresentar-se	O	O	Op
Demonstrar interesse	O	O / R	O
Apresentar os objetivos do curso/da aula	O	Op	-
Dar instruções	O / R	-	-
Fazer apresentações nas quais se descreve os alunos e a sua escola	Op	Op	-
Debater/argumentar	Op	O / R	O
Dar conselhos	O	Op	-
Expressar planos	Op	Op	-
Promover discussões e debates	O	Op	-
Ser polido	O / R	O	O
Apresentar desculpas (aspectos culturais das desculpas)	O	Op	-
Dar recados	O	Op	-
Selecionar e relatar sobre materiais de ensino	-	O	-
Solicitar feedback dos alunos	O	-	-
Dar micro-aulas	-	Op	-

Legenda: O = Obrigatório Op = Opcional R = Recursivo

Quadro 1: Funções da linguagem presentes nos eventos sociais dos quais as professoras-alunas participam profissionalmente

Após a definição do conteúdo do curso, desenvolvemos o planejamento de cada um dos encontros: as funções a serem trabalhadas, o conteúdo lingüístico que as professoras-alunas precisariam para desempenhar cada uma das atividades, os tópicos dos encontros e o material que seria necessário em cada etapa.

Como exemplo, apresentamos o nosso plano de curso referente ao primeiro momento do primeiro encontro:

Encontro	1
Situação social	Introducing yourself
Funções da situação social	Greeting Saying my name Saying where I teach, what I like, what my special interests are, My latest achievements - things I am proud of (personal and professional life)
Foco lingüístico	Different greeting expressions Simple Present (to be, live, like, etc) Adjectives to talk about one's personality
Tópico	Myself
Atividade/Material	- Video in which all EDULANG ² members introduce themselves. - Distribution of a list of different types of greetings and discussion of their level of

² Grupo de estudos sobre EAD do LAEL da PUC-SP, do qual as docentes deste curso participam.

	politeness and adequacy to the classroom. - Warm up activity in which students get to know each other. - Recording of a video tape in which students introduce themselves to their teachers.
--	--

Quadro 2: Exemplo de plano de curso

5. Implementação

5.1. Abordagem de sala de aula

No momento do *design* do curso, tínhamos em mente privilegiar uma abordagem que permitisse construir nossos encontros a partir do conhecimento prévio das alunas e daí, através da interação, tendo o professor como mediador, partir para as diferentes práticas que permitissem que ao final do encontro seu objetivo pudesse ser verificado. Além disso, tínhamos como objetivo falar inglês em todas as circunstâncias nos nossos encontros presenciais e garantir que as professoras-alunas também só usassem o inglês para falar entre si e conosco. Esse objetivo também precisou ser negociado a princípio, pois, para muitas professoras-alunas, a proposta de falar inglês durante o nosso curso era um grande desafio.

Quanto às atividades, procuramos selecionar e elaborar aquelas que proporcionassem o desenvolvimento da mediação na construção do conhecimento e, portanto, a colaboração mútua no aprendizado [professor↔alunos, aluno(s)↔aluno(s), texto(s)↔aluno(s), etc.]. Algumas das propostas foram:

- atividades de vídeo acompanhadas de discussão prévia e posterior;

- situações de debate em pequenos e grandes grupos;
- atividades interativas que dependiam de coleta / troca de informação;
- apresentação de projetos desenvolvidos individualmente ou em grupo a partir de dados que as professoras-alunas coletaram em suas escolas.

No módulo II, mantivemos a estratégia de criar oportunidades que proporcionassem diferentes tipos interação. Também utilizamos vídeos, fitas e situações de sala de aula para desencadear discussões e oportunidades de expressão oral. Devido ao perceptível desenvolvimento da produção oral e do engajamento das professoras-alunas, pudemos dedicar cada vez mais tempo a discussões abertas sobre temas variados relacionados ao foco de cada aula, com a turma inteira e em pequenos grupos. Como exemplos dessas discussões, podemos citar o debate sobre o que cada professora fez na sua sala de aula durante a semana anterior, as diferenças entre a expressão de polidez em inglês e em português etc.

Procurando atender aos anseios constantemente expressos pelas professoras-alunas ao longo do curso, no módulo II, realizamos a busca por materiais didáticos. Com isto estávamos atendendo a dois objetivos simultaneamente: as professoras-alunas tinham a oportunidade de buscar os materiais dos quais sentiam necessidade, e, ao relatar suas descobertas para as colegas, desenvolviam a habilidade de fazer apresentações orais. Sugerimos que elas pesquisassem materiais didáticos em *sites* e em livros do ERIC, onde os encontros presenciais foram conduzidos. As professoras-alunas percebiam a importância de terem esta habilidade, pois após fazerem suas apresentações, sentiam-se mais seguras diante de um público, pelo menos, diante das colegas.

Como no primeiro módulo, havíamos percebido que as alunas tinham a tendência de se apoiarem em materiais escritos, previamente preparados por elas, para fazerem suas apresentações orais, optamos por criar espaços em sala de aula para as professoras-alunas prepararem suas apresentações. Quando as tarefas eram preparadas em sala, com orientações de que as alunas só poderiam escrever palavras-chave em suas folhas de papel ou transparências, elas não tinham a oportunidade de redigir seus textos e acabavam tendo que falar livremente. Essa estratégia se mostrou bastante eficiente.

Quanto ao uso exclusivo de inglês nos nossos encontros, este foi um hábito desenvolvido ao longo do módulo I, e foi consolidado desde a primeira aula do segundo módulo. O uso do inglês pelas alunas passou a ser espontâneo e ocorria desde os cumprimentos iniciais até a despedida. Outro aspecto a salientar é o fato das respostas às atividades de reflexão sobre a aprendizagem, antes escritas em português, começaram a vir espontaneamente escritas em inglês, sem que a professora do módulo II tivesse solicitado. A mudança de postura neste sentido foi bastante evidente.

5.2. Refletindo sobre necessidades lingüísticas

Baseadas na afirmação de Hutchinson & Waters (1987), de que “o que distingue cursos de inglês para fins específicos de cursos de inglês geral não é a existência de uma necessidade como tal, mas uma consciência da necessidade”³, conduzimos duas atividades através das quais pensamos poder obter informações sobre o quão conscientes as professoras-alunas estavam no que diz respeito às suas necessidades lingüísticas em sala de aula. A primeira atividade proposta a esse respeito no primeiro encontro pedia que, em grupos, as professoras-alunas informassem onde usavam inglês, com quem, de que modo (falado, escrito, lido, compreendido) e com que frequência. As professoras-alunas mencionaram a sala de aula e os alunos como local de interlocução e interlocutores respectivamente.

No segundo encontro, expandimos esta discussão sobre necessidades, lacunas e desejos lingüísticos (*needs, lacks and wants*, segundo Hutchinson e Waters). Observamos que as professoras-alunas não identificavam as necessidades lingüísticas para exercer a sua profissão. As necessidades que levantaram inicialmente foram: como trabalhar com vídeo em sala de aula, como dar aula com música, entre outras semelhantes. Enfim, o que mencionavam inicialmente resumia-se a necessidades de ordem metodológica e não lingüística.

³ Tradução das autoras.

Sendo assim, consideramos necessário intervir a fim de mediar o levantamento também das necessidades do uso da língua inglesa em sala de aula pelo professor da rede pública. Ao final dessa discussão, tínhamos uma lista de necessidades mais completa, com a qual trabalharíamos nos encontros seguintes.

Ao longo do curso, constantemente retomávamos a necessidade de instrumentalizar o professor a efetivamente usar da língua inglesa em sala de aula e em outros eventos sociais, para que as professoras-alunas não vissem como prioritárias apenas as questões metodológicas e de materiais. Não queríamos que elas se limitassem a descobrir bons materiais, ou boas atividades e dinâmicas a serem adotadas em suas salas de aula, mas que também descobrissem a importância do uso a linguagem e o percebessem como necessidade.

No final do segundo módulo, apesar das professoras-alunas ainda terem se mantido muito interessadas em aprender estratégias metodológicas, que foi sua necessidade manifestada desde o início do curso, elas já se referiam à necessidade de língua para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Alguns relatos registraram a percepção da importância do uso do inglês em sala de aula como um fator motivador para seus alunos. Algumas professoras-alunas observaram que, ao falar inglês na sua sala de aula, os alunos ficavam mais atentos, diminuindo problemas de disciplina em sala de aula.

6. Resultados

Ao final do primeiro módulo, a avaliação quantitativa que obtivemos a partir de um questionário de avaliação⁴ do curso foi a seguinte:

De forma geral o curso correspondeu ou superou as expectativas, conforme mostra a tabela abaixo:

⁴ Questionário padrão aplicado em todos os cursos oferecidos pela PUC-SP/COGEAE.

Módulo I		Módulo II	
Superou expectativas	Correspondeu às expectativas	Superou expectativas	Correspondeu às expectativas
Turma A: 44%	Turma A: 56%	67%	33%
Turma B: 57%	Turma B: 43%		

Quadro 3: Correspondência do curso às expectativas das professoras-alunas

Quanto à aplicação dos conceitos desenvolvidos no curso em seu trabalho, as professoras-alunas também tenderam a considerar o curso aplicável, conforme mostra a tabela abaixo:

Módulo I			Módulo II		
Imediatamente aplicável	Parcialmente aplicável	Aplicável a longo prazo	Imediatamente aplicável	Parcialmente aplicável	Aplicável a longo prazo
Turma A: 70%	Turma A: 6%	Turma A: 24%	75%	-	25%
Turma B: 86%	Turma B: 14%				

Quadro 4: Avaliação sobre aplicabilidade do curso

Os conteúdos abordados foram considerados adequados aos objetivos do curso por 100% das professoras-alunas nos módulos I e II. 90% delas consideraram a exposição da professora excelente e 10% avaliaram-na como clara/adequada no módulo I. No módulo II, 100% das professoras-alunas consideraram a exposição da professora excelente.

Quanto à implementação dos dois módulos, foi gratificante saber que o conteúdo programado foi percebido como relevante e pôde ser cumprido, que as professoras-alunas percebem a aplicabilidade imediata na sua atuação em sala de aula e que houve reflexões críticas sobre o uso de

inglês em sala de aula e a prática pedagógica. É claro que não sabemos de fato o que ocorre nas salas de aula das professoras-alunas atualmente, pois este não era o objetivo do curso. Os relatos delas demonstraram que quem concluiu o curso estava melhor instrumentalizado a dar aulas em inglês se assim o desejasse e muitas professoras-alunas relataram estar experimentando.

Pode-se notar que, apesar de não termos focado os desejos manifestos pelas professoras-alunas no início do primeiro módulo, o de se aprimorarem metodologicamente, a maioria percebeu uma mudança na sua atuação profissional. Isso mostrou que, de fato, o desenvolvimento da habilidade lingüística também é uma necessidade do professor de inglês.

Seguem, abaixo, alguns dos depoimentos das alunas, apresentados por escrito, ao final do módulo I:

“Eu tenho me sentido mais segura na sala de aula, depois do curso.”

“Antes de iniciar este curso, trabalhava com interpretação de textos, eu exigia que meus alunos soubessem toda a tradução. Hoje eu tenho uma outra visão: Basta o entendimento geral.”

“Agora eu falo mais inglês, observo no curso frases como: It’s all. Any question. Attention for me, please. Be quiet, please. E muito mais, isso percebi que eles interessaram mais na aula, presta mais atenção.”

“É maravilhoso você sair daqui com algo novo na “bagagem”. Até hoje, em outros momentos, eu sempre saía com a sensação de que não havia aprendido nada; aqui está sendo diferente, e isso tem me ajudado no meu trabalho, me sinto mais segura na sala de aula.”

“Através das “expressões”, aprendi a “brincar” com eles fazendo com que gostem de falar inglês. Exemplo: quando fui ensinar passado dos verbos regulares, não fui direto na gramática, através de um texto, e da vivência dos meus alunos, consegui passar o conteúdo para eles sem

impor regras de gramática, como a professora me ensinou. Foi muito mais agradável do que era antes. “

Esses comentários nos mostram que as alunas se sentem mais seguras, que o curso parece ter provocado uma reflexão crítica sobre a sua maneira de trabalhar, que elas afirmam estarem experimentando falar inglês em sala de aula, que se sentiram prestigiadas pelo curso e que estão percebendo seus alunos mais motivados – conseqüentemente, elas também estão mais motivadas.

Ao final do módulo II, obtivemos comentários que reforçam os anteriores e que mostram que o uso da língua também havia passado a ser uma necessidade do nosso grupo de professoras-alunas. A seguir, apresentamos alguns comentários feitos por elas ao final do módulo II. Perguntamos o que as professoras-alunas percebiam estarem fazendo bem em inglês, com o que ainda percebiam ter problemas e como pretendiam resolvê-los. As respostas à primeira pergunta nos mostram que as professoras-alunas já entendiam a linguagem como algo funcional – não mais mencionando somente gramática, e, sim, que evento social estavam realizando através da linguagem. Nota-se que as professoras-alunas, nesta fase do curso, escreviam espontaneamente suas reflexões em inglês:

“I am improving my English in each meeting: I am speaking, listening, reading and writing well. I can be polite, use more English in the classroom with my students, greetings, introduce myself, personal informations.”

“To be in front of students and to explain the subject just in English during the classes; to link sentences with some English expressions, to make presentations, to describe people, to say, everytime, the magic words because is an English situation, to introduce myself, to say degree of certainty, to say hello and see you next time.”

“I’m preparing my classes better, I’m using more English in class and I’m thinking about ideas (different) to work with the learners. I’m understanding better how to present a class, to prepare a search, etc.”

“I am communication better with my colleagues, and students. I was shy, now I speak with more easily.”

*“I’m speaking more in English. For example: I have used much more speeches like: apresentações, giving information, explanation of the exercises, etc. Everything in English.”*⁵

Somente uma das alunas mencionou aspectos léxico-gramaticais entre o que aprendeu, mas essa aluna também teve um número excessivo de faltas para ser aprovada no curso. Vejamos o que ela respondeu à questão colocada acima:

“News phrases and participation the dialogue with my friends and students, use news introductions in my vocabulary.”

Aparentemente, essa professora-aluna entende que o que aprendeu foi vocabulário e gramática. As outras professoras-alunas descreveram aspectos funcionais e questões pessoais e pedagógicas que acabaram sendo consequência do curso. Este curso parece tê-las feito repensar sua prática pedagógica, além de instrumentalizá-las a fazer um uso mais coerente do inglês em sala de aula. Algumas professoras-alunas afirmam terem perdido parte da sua timidez com o curso.

Em resumo, o que podemos perceber em termos de resultado do curso pela ótica das alunas, segundo seus próprios relatos, foi o seguinte:

Ótica das professoras-alunas:

- começaram a falar inglês nas suas próprias salas de aula;
- sentiram-se prestigiadas por estarem recebendo um curso de qualidade que atendessem aos seus objetivos;
- afirmam ter mudado de atitude em sala de aula: algumas observaram que tratar bem o aluno pode ter resultados muito benéficos;

⁵ Todas as citações estão reproduzidas exatamente como foram redigidas pelas professoras-alunas.

- aproveitaram várias das nossas idéias para utilizar em suas próprias salas de aula;
- descobriram fontes de consulta de materiais em livros do ERIC e na Internet, o que lhes facilitará a elaboração de aulas e de materiais próprios, o que já era um de seus desejos ao iniciarem o curso;
- houve uma visível ampliação da auto-estima das alunas e todas afirmam terem mudado algumas das maneiras de proceder em sala de aula;
- a grande maioria afirma estar mais segura diante das suas turmas;
- todas afirmam que estão mais à vontade e menos tímidas para falar inglês;

Pela ótica dos professores que ministraram o curso presencial, observamos o seguinte:

- alunas que evitavam falar inglês pelos mais diferentes motivos nas suas próprias aulas ou no nosso curso passaram a falar inglês com naturalidade durante todas as aulas presenciais;
- as alunas estão menos tímidas;
- alunas que não falavam *nada* começaram a falar;
- alunas que não construía frases começaram a construir;
- alunas mais fluentes aprenderam a se expressar com mais desenvoltura ao fazer apresentações e participarem de debates;
- todas aproveitavam todas as oportunidades que tinham para terem idéias pedagógicas que nem imaginávamos estar oferecendo;
- os cursos a distância de leitura (e, posteriormente, de compreensão oral) parecem intervir positivamente no desempenho oral das professoras-alunas.
- deixamos de observar reclamações de que **não é possível** fazer isso ou aquilo na escola pública.

Acreditamos que o êxito observado entre as professoras-alunas que freqüentaram o curso residiu tanto na reflexão sobre a necessidade de usar a língua inglesa em sala de aula, quanto na percepção que as professoras

tinham de que os gêneros que estavam desenvolvendo eram úteis para o exercício da sua profissão e para si mesmas.

No entanto, apesar das reflexões positivas apresentadas acima, chamou-nos a atenção a quantidade de professoras-alunas que desistiram do curso. Nossos números de frequência foram os seguintes:

Módulo I		Módulo II	
Interessados	60	Esperados	24
Confirmados, distribuídos em duas turmas (A e B)	42	Compareceram pelo menos 1 vez ao curso	20
Aprovados ao término do módulo	24	Aprovados ao término do módulo	16

Quadro 5: Quantidade de alunos interessados, de alunos que freqüentaram o curso e que o concluíram.

Os motivos que as professoras-alunas (ou suas colegas) apresentaram para terem abandonado o curso foram os seguintes:

- sobrecarga de atividades (já trabalhavam muito em suas escolas e não foi possível conciliar com o curso);
- dificuldades lingüísticas (consideraram o curso difícil);
- dificuldade de conciliar o módulo presencial e os módulos a distância que exigiam tempo extra para familiarização com a nova ferramenta computacional e para o cumprimento das tarefas;
- dificuldade para pagar as contas telefônicas e de provedor ao fazer um curso a distância;
- transferência de distrito/município no início o ano letivo, o que tornava difícil a locomoção para o local das aulas presenciais;
- casamento, nascimento de filho, maridos que não entendiam com clareza qual era o papel do curso no desenvolvimento profissional de suas esposas.

Por todas as razões citadas acima, tem-se a impressão de que grande parte do professorado da rede pública tem dificuldade para engajar-se em atividades continuadas. Sua rotina, em geral, já é bastante sobrecarregada e parece ser mais fácil participar de encontros, palestras de curta duração do que se envolver em um curso mais longo de três partes de dois módulos cada, sendo que duas delas oferecidas a distância, com duração total de um ano.

Mesmo com o alto índice de evasão nessa nossa primeira experiência, podemos concluir que, ao término dos dois módulos, as alunas que permaneceram e foram aprovadas estiveram muito engajadas, entenderam a proposta do curso e este certamente fez com que as professoras-alunas refletissem criticamente a respeito de suas vidas profissionais e de suas salas de aula, conforme veremos na discussão a seguir. Daí considerarmos que vale a pena oferecermos cursos mais extensos do que os cursos comumente oferecidos para a rede pública, que duram uma tarde ou uma semana. Cursos mais longos podem ter uma contribuição mais reflexiva e enriquecedora para os participantes que estão decididos a encarar um novo desafio.

7. Considerações Finais

Após 60 horas de curso através dos 10 encontros presenciais, acreditamos ter proporcionado oportunidades para que os professores de inglês da rede pública refletissem a respeito do uso da língua inglesa na sua sala de aula ou em eventos sociais pedagógicos que ele venha a participar.

Pudemos verificar um desenvolvimento expressivo da capacidade de produção oral de todas as professoras-alunas nas nossas aulas, por mais variado que fosse o seu nível de proficiência em inglês oral e o grau de desenvolvimento. Tal evolução foi melhor percebida no Módulo II, quando os módulos de leitura e compreensão oral a distância, via Internet, já estavam em andamento. Acreditamos que estes módulos exerceram um papel fundamental contribuindo com *input* de conteúdo e língua que melhor instrumentalizaram as professoras-alunas a participar dos módulos de produção oral.

Embora o objetivo do curso não fosse verificar se estas professoras-

alunas implementaram o conteúdo do curso nas suas salas de aula e nos eventos pedagógicos de que freqüentam, tivemos alguns depoimentos de que elas começaram a fazê-lo.

Precisamos ter em mente que, apesar do curso ser instrumental, não poderíamos esperar que as professoras-alunas passassem a ministrar aulas totalmente *em inglês* após somente 60 horas de curso. É preciso lembrar que estas professoras-alunas trabalham em um contexto profissional no qual não estão acostumadas a usar o inglês para interagir com seus alunos em sala de aula. O inglês é normalmente visto como o conteúdo da aula e não meio de interação. Desta forma, uma das grandes contribuições do nosso curso foi o fato de que as professoras-alunas perceberam que são capazes e podem usar a língua inglesa para interagir em sala de aula e obter resultados otimistas e imediatos.

Consideramos pertinente salientar que o curso em questão possibilitou às professoras-alunas desenvolverem-se na língua inglesa. Elas certamente estão melhor instrumentalizadas a dar aulas em inglês, porém, a escolha de fazer uso dos recursos disponíveis e continuar o processo de desenvolvimento ainda é de cada uma delas.

Referências bibliográficas:

- Collins (1992). Wide Scope Needs Analysis: Requirements and Feasibility. In: Mara Sofia Zanotto de Paschoal & Maria Antonieta Alba Celani (eds.) *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. Educ, São Paulo.
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Eggins, S. & Martin, J.R. (1997). Genre and registers of discourse. In: T. van Dijk (ed.): *Discourse as Structure and Process - Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. Volume I. London: SAGE Publications.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1989) *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic: Deakin University Press. Oxford:OUP. Second Edition.
- Holmes, J. (1982). Some approaches to course design. *Working Paper no. 7 - Brazilian ESP Project*.
- Hutchinson, Tom & Waters, Alan. (1987) *English for specific purposes: a learning-centered approach*. CUP, Cambridge.
- Kress, G.R. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University.
- Martin, J.R. (1984). Language, register and genre. In: F. Christie (ed.), *Children writing: reader*. Geelong, Vic: Deakin University Press.