



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL): A ABORDAGEM PRESENTE NA
PRÁTICA DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE INGLÊS**

SÃO CARLOS
2015



Universidade Federal de São Carlos

Deborah Cristina Simões Balestrini

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL): A ABORDAGEM PRESENTE
NA PRÁTICA DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE INGLÊS

DEBORAH CRISTINA SIMÕES BALESTRINI
Bolsista: SED/SP – Secretaria Estadual da Educação

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção
do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Sandra Regina
Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B184ce

Balestrini, Deborah Cristina Simões.

Centro de Estudos de Línguas (CEL) : a abordagem presente na prática docente na consolidação do curso de inglês / Deborah Cristina Simões Balestrini. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
200 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Língua inglesa. 2. Centro de Estudos de Línguas. 3. Professores - formação. I. Título.

CDD: 428.076 (20ª)



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Deborah Cristina Simões Balestrini, realizada em 02/06/2015:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
UFSCar

Profa. Dra. Denise Maria Margonari
UNESP

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, pela vida, pela família, e pela oportunidade de realizar este sonho.

À minha família, principalmente meu esposo e filhos, por todo carinho, apoio, paciência e compreensão, principalmente nos momentos mais difíceis em que não pude estar com eles.

À professora Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pela preciosa orientação, amizade, carinho, paciência e cuidado em todas as etapas deste estudo.

Aos professores Nelson Viana, Rosa Yokota e Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, pelo carinho, incentivo e por suas observações e contribuições ao longo do caminho.

Aos colegas e companheiros de curso, pelas experiências compartilhadas e valiosas contribuições em nosso convívio.

Às companheiras e amigas Renata Maria Moschen Nascente, Wania Boer e Vanessa Hildebrando, por suas palavras de incentivo e apoio quando o projeto ainda era um sonho.

À querida amiga e companheira Dirlaine Beatriz, por todo carinho, amizade, companheirismo, troca de experiências e por me ouvir nos momentos mais difíceis do processo.

Às professoras Vera Lúcia Teixeira da Silva e Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, pelas preciosas contribuições por ocasião da banca de qualificação.

Às professoras Rita de Cássia Barbirato Thomaz e Denise Maria Margonari, pelas orientações e valiosas contribuições por ocasião da qualificação final.

A todos os participantes da pesquisa, pelo apoio e importante contribuição na realização deste estudo.

À Ana Gabriela, pela amizade e pela leitura cuidadosa quanto à revisão do texto e formatação final do trabalho.

Aos funcionários do PPGL, pela atenção e orientação em todas as etapas da pesquisa.

Aos queridos amigos do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Araraquara, pela amizade, pelo apoio e incentivo em todas as etapas deste projeto.

À dirigente regional de ensino de Araraquara, Maria José Serra Vicente Zaccaro, por todo carinho, apoio e incentivo em buscar novos conhecimentos que contribuam para a formação em serviço dos colegas que atuam na educação básica.

À SEESP, pelo apoio na realização deste trabalho.

RESUMO

Diante do desafio de preparar os alunos para sua atuação no mercado globalizado, faz-se urgente o ensino da segunda língua, a fim de elevar a porcentagem de falantes que dominam o idioma inglês. No Estado de São Paulo, os recentes investimentos permitiram a ampliação do número de Centros de Estudos de Línguas (CEL) e a introdução da oferta do idioma inglês no leque de idiomas oferecidos. Partindo do contexto de implementação do curso de Inglês, buscamos compreender como os fatores atuação docente e material de apoio contribuem no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A partir da pergunta: *Como a abordagem do professor pode influenciar no desenvolvimento das atividades propostas no material de apoio do curso de inglês?*, buscamos investigar a sala de aula de Língua Inglesa do Centro de Estudos de Línguas (CEL) em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, no intuito de compreender a ação docente e a relação do professor com o material de apoio proposto. Foi realizado um estudo de cunho etnográfico a partir dos referenciais do ensino de língua estrangeira, dentre eles, Almeida Filho (1993, 2012), Barcelos (2006a) e Abrahão (2002). Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos questionários semiestruturados para o professor e para o aluno, entrevista com o professor e observação docente, a fim de verificar como a ação desse profissional exerce influência na implantação do curso de inglês oferecido no CEL. Os diferentes instrumentos nos permitiram realizar a triangulação dos dados e sua análise. Os resultados sugerem que na relação do professor com o material de apoio do curso ainda é presente a concepção de ensino pautada pela abordagem tradicional, apesar dos cursos de formação em serviço oferecidos. Os resultados mostram que a abordagem do professor tem predomínio na consolidação das atividades do material de apoio e na orientação aos alunos. No sentido de contribuir para uma prática renovada orientada pelo ensino de línguas contemporâneo, com foco no ensino significativo, contextualizado, comunicativo, torna-se condição urgente a oferta de cursos na formação docente em serviço que contribuam para a reflexão sobre as teorias e metodologias no ensino de línguas na contemporaneidade, para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria do ensino de LE na educação básica.

Palavras-chave: Centro de Estudos de Línguas (CEL), língua inglesa, formação de professores.

ABSTRACT

With the challenge of preparing our students for their role in a global Market, it is a high priority teaching them a second language in order to raise the percentage of speakers, who master the English language. In São Paulo, recent investments have enabled the expansion of the number of Language Teaching Centers (CEL) as well as the introduction of English language as one of the options. Our concern in this context is to understand how educational performance and collateral factors might contribute in the teaching process and the foreign language learning. Starting with the question: “How does the teacher approach can influence the development of the proposed activities with the provided support material of the English course?”, we proceeded to investigate the CEL English classroom, in order to understand the teaching activities and the teacher's relationship with the material. Based on Almeida Filho (1993, 2011), Barcelos (2006a) and Abrahão (2002), an ethnographic-based study was conducted. For data collection, we have used semi-structured questionnaire for the teacher, semi-structured questionnaire for the student, interview with the teacher and teacher observation as instruments in order to see how the teaching action influences the English course offered at CEL. These instruments have allowed us to perform the triangulation of data and its analysis. The results suggested that the teacher's relationship with the course support material it is still attached to the old-fashioned teaching guided by traditional approach, in spite of the training they have gone through. The results have showed that the teacher's approach is prevalent in the consolidation of the support material and guidance for the students. If we are to expect for a new language teaching practice, focused on significant teaching, also contemporary and communicative, an urgent condition is to offer the teachers training courses that bring them to reflection on theories and methodologies in contemporary language teaching. In order to provide both teacher professional development and the improvement of foreign language teaching in basic education.

Keywords: Language Study Center (CEL), English language, teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais fatores intervenientes do processo de ensinar e aprender	38
Figura 2 – Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do curso do CEL	23
Quadro 2 – Principais resoluções e decretos orientadores da implantação dos CEL	24
Quadro 3 – Organização atual dos cursos oferecidos pelo CEL	28
Quadro 4 – Carga horária atual do curso de Inglês do CEL	29
Quadro 5 – Temas das orientações técnicas de 2010 a 2012	30
Quadro 6 – Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas.....	33
Quadro 7 – Unidades e temas	34
Quadro 8 – Quantidade de alunos por turmas	85
Quadro 9 – Contextualização da aula observada	97
Quadro 10 – Transcrição trecho da aula – P1.....	99
Quadro 11 – Transcrição trecho da aula – P1.....	100
Quadro 12 – Transcrição trecho da aula – P1.....	101
Quadro 13 – Transcrição trecho da aula – P1.....	103
Quadro 14 – Transcrição trecho da aula – P2.....	104
Quadro 15 – Transcrição trecho da aula – P2.....	108
Quadro 16 – Transcrição trecho da aula – P3.....	112
Quadro 17 – Transcrição trecho da aula – P3.....	113
Quadro 18 – Transcrição trecho da aula – P3.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fatores que influenciaram a escolha dos estudantes pelo inglês	88
Gráfico 2 - Fatores que influenciaram a escolha dos estudantes pelo inglês.....	89
Gráfico 3 - Atividades declaradas pelos professores	120
Gráfico 4 - Preferência das atividades por aluno	124

SIGLAS E ABREVIACOES

CEL	Centro de Estudos de Línguas
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedaggicas
CGEB	Coordenadoria de Gesto de Educao Básica
CI	Caderno de Inglês
EFAP	Escola de Formao de Professores Paulo Renato Costa Souza
L2	Segunda Língua
LA	Língua-Alvo
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MD	Material Didático
OGEL	Modelo de Operao Global de Ensino de Línguas
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educao do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PROBLEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA.	15
OBJETIVOS E QUESTÃO DE PESQUISA	19
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
CAPÍTULO I – CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS.....	20
1.1 Um pouco de história	20
1.2 Estrutura e funcionamento do CEL.....	25
1.3 Credenciamento e atribuição de professores	26
1.4 Cursos oferecidos	27
1.5 O Curso de Inglês	28
1.6 Material de apoio do Curso	32
CAPÍTULO I – REFERENCIAIS TEÓRICOS	37
2.1 O conceito de Abordagem	37
2.2. As mudanças na concepção de ensinar	40
2.3. Abordagem Tradicional.....	40
2.4. Abordagem Comportamentalista/Behaviorista	44
2.5. Abordagem Humanista.....	47
2.6. Abordagem Cognitivista	50
2.7. Abordagem Sociocultural	54
2.8. O Ensino Comunicativo de Línguas	56
2.9. Material Didático	63
2.10. Material Didático e o papel do Livro Didático	65
2.11. Formação de professores	68
2.12. Formação do professor de inglês	73
2.13. Formação em serviço	77

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA	81
3.1. Natureza da Pesquisa	81
3.2. Contexto de Pesquisa e Participantes	83
3.2.1. Contexto da Pesquisa	83
3.2.2. Participantes	84
3.2.2.1. Professores	84
3.2.2.2. Alunos	85
3.3. Instrumentos de coleta de dados	89
3.4. Período e procedimento de coleta	92
3.5. Procedimento de análise.....	93
3.6. Ética na pesquisa	94
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	96
4.1 As concepções que orientam a prática do professor	97
4.2 Relação entre a abordagem do professor e a abordagem de aprender do aluno	122
4.3 A relação do professor com o material de apoio	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÊNDICES	151
Apêndice 1: Questionário do professor	152
Apêndice 2: Questionário do aluno	156
Apêndice 3: Roteiro da entrevista	158
ANEXOS	159
Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética	160
Anexo 2: Unidade 4 do caderno de inglês	164
Anexo 3: Unidade 6 do caderno de inglês	174
Anexo 4: Unidade 7 do caderno de inglês	189

INTRODUÇÃO

As mudanças observadas na contemporaneidade são percebidas em inúmeros segmentos. Talvez o mais aparente seja o das tecnologias, por nos desafiar, a cada novo lançamento, a substituir os aparelhos existentes por um mais recente.

No entanto, no campo do ensino de línguas estrangeiras, a chegada de recursos e investimentos sinaliza para a melhoria no ensino de inglês na escola regular, no entanto ainda temos um longo caminho pela frente. Na área de Linguística Aplicada, doravante LA, as pesquisas retratam a realidade do ensino de línguas estrangeiras e as dificuldades enfrentadas, como turmas numerosas, poucos recursos ou falta de material didático, para citar algumas. (CONSOLO, 1990; SATO, 2011; IANUSKIEWITZ, 2010). Contudo, permanece latente o desejo expresso dos jovens em aprender inglês na escola pública, isto é, em adquirir as habilidades necessárias à comunicação e à atuação no mercado de trabalho. (LIMA et al., 2011).

Como professores, aos poucos, vimos chegar recursos como o rádio, o CD, o vídeo, o DVD e mais recentemente a chegada do livro didático de língua estrangeira para as disciplinas de inglês e espanhol, com o CD de áudio, oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, do Ministério da Educação.

A presença do novo recurso potencializa o trabalho das habilidades orais, conforme defendem Jorge e Tenuta (2011) ao falarem sobre o papel do livro didático nas escolas públicas. Concordamos com as autoras, pois, aos poucos, vemos as salas de aula atualizadas com recursos e com maior possibilidade de utilização e apresentação de insumos da língua-alvo. No entanto, somente o recurso não é garantia de aprendizagem. No contexto de sala de aula, são vários os fatores que atuam no processo de ensino e aprendizagem, e o professor ocupa um papel fundamental ao lado das demais variantes do processo. (PAIVA, 2005; LEFFA, 1999; ALMEIDA FILHO, 1993). Outro aspecto que pudemos observar na área do ensino de língua inglesa, seja como alunos e, agora, como professores, foram as mudanças nas concepções que orientam o ensino de línguas. Provavelmente, muitos de nós vivenciamos, quando alunos, a era dos métodos e a ênfase nos exercícios de memorização, predominantes nos anos 60, 70 e início dos anos 80; hoje, como professores, vivenciamos o desafio do pós-método, a adequação a novos objetivos, a novos recursos e, principalmente, com o foco na responsabilidade de contribuir para que os alunos desenvolvam as

competências e habilidades necessárias aos níveis de proficiência no novo idioma, visando à formação cidadã para atuação em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado, conforme recomendam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Na esfera da educação básica, o idioma inglês é oferecido desde o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e também nos Centros de Estudos de Línguas (doravante CEL), projeto do estado de São Paulo que oferece cursos gratuitos de idiomas aos alunos da rede pública estadual, espaço onde optamos por realizar nossa pesquisa.

O projeto, criado em 1987, oferece, além do inglês, o idioma espanhol e demais línguas como a italiana, francesa, alemã, japonesa, além de outras, conforme as necessidades de cada comunidade. O projeto CEL, em sua implantação, visava à oferta preferencial do idioma espanhol, almejando à integração do Brasil na Comunidade Latino Americana (SÃO PAULO, 1989). No entanto, rapidamente teve ampliada a oferta de idiomas, sendo somente o idioma inglês, a princípio, não ofertado, uma vez que este faz parte do currículo oficial com metas de aprendizagem estabelecidas na disciplina. Conquanto, era uma reivindicação antiga, a oferta do idioma inglês entre os cursos do CEL, de modo a permitir o desenvolvimento das habilidades orais e da proficiência no idioma para além do contexto escolar em formato de disciplina.

O idioma inglês foi, então, introduzido por meio da publicação da Resolução SE nº 81/2009, visando o desenvolvimento das habilidades orais, e passou a ser oferecido a partir de 2010, em dois módulos de 60horas¹/aula, a serem cumpridos em dois semestres, tendo como público-alvo os alunos matriculados no ensino médio. O curso, oferecido com o objetivo específico de desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e de contribuir para a preparação do jovem aluno do ensino médio para o ingresso no mercado de trabalho, configura-se como uma importante ação que precisa de professores que apresentem um bom nível de proficiência linguística e de formação pedagógica, para que os objetivos sejam alcançados.

A ação docente é, sem dúvida, uma das mais complexas e desafiadoras, especialmente em nosso contexto de ensino de língua estrangeira, seja em escola pública ou outro segmento. Os estudos na área de LA sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e a formação de professores nos mostram que a ação docente sofre várias

¹ Recentemente a publicação da Resolução nº 44/2014 ampliou a carga horária para dois módulos de 80 horas/aula.

influências que orientam sua prática e definem a abordagem de ensino e a compreensão de como se aprende e se ensina uma língua estrangeira. (BARCELOS, 2006a; TELLES, 1999; ABRAHÃO, 2002, ALMEIDA FILHO, 1993, 2009, 2012).

Para Mizukami (1986), em seu estudo sobre as diferentes abordagens no processo de ensino e de aprendizagem, inferidas a partir das opções teóricas declaradas pelos professores e de suas práticas na sala de aula, destaca que algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos, o que implica diferentes conceituações de homem, de mundo e de conhecimento sobre como se aprende e como se ensina. Nesse sentido, de acordo Almeida Filho (1993), “uma abordagem é composta por pressupostos, filosofias, concepções, princípios e crenças sobre o que é linguagem humana, LE, sobre o que é aprender e ensinar uma língua alvo”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.17).

Entendemos também, assim como Abrahão (1992), que as mudanças na concepção de ensinar refletem diretamente na ação docente, no papel a ser desempenhado pelo professor, na organização do trabalho pedagógico e na interação no contexto de sala de aula.

No Brasil, Almeida Filho (1993, 2012), ao apresentar o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, chama à atenção para a divergência entre a abordagem de ensinar do professor, de aprender do aluno e a abordagem que orienta o livro didático. De acordo com o pesquisador, esse desencontro pode se transformar em fonte básica de problemas, podendo originar fracasso, desânimo no ensino, resistência ou dificuldades na aprendizagem da língua-alvo.

Nessa perspectiva, consideramos também o papel do material didático no processo de ensino e aprendizagem. Gimenez (2009, p. 10) salienta que este “é transformado pelo conhecimento prático do professor em interação com referenciais teóricos relacionados a objetivos para a aprendizagem de língua estrangeira”. Também Xavier e Urió (2006), com base em Faria² (2000), chamam à atenção para a importância de o professor saber desenvolver os conteúdos de um programa, cuja linguagem se adapte às capacidades cognitivas e linguísticas dos alunos, além de incentivar a reflexão e criatividade. Outro aspecto também apresentado pelas autoras são as concepções que orientam a prática docente, isto é, com base na abordagem, o professor pode “subverter o livro didático ou segui-lo à risca, sem questioná-

² FARIA, A. L. G. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Atlas, 2000.

lo” (XAVIER; URIO, 2006, p.31). Por esse motivo, justificam-se as pesquisas que buscam investigar esses agentes e o modo como atuam na sala de aula e contribuem (ou não) para a aprendizagem do novo idioma.

Problema de Pesquisa e Justificativa

A opção por este estudo surgiu de uma inquietação pessoal que me acompanhou no processo de formação básica, enquanto aluna e, posteriormente, como professora de línguas, momento em que pude experienciar as dificuldades enfrentadas na aprendizagem de uma língua estrangeira. Quando ingressei na rede pública, no ano de 2005, como professora de inglês, pude vivenciar as dificuldades da ausência de recursos didáticos e tecnológicos. E, como muitos colegas, levava meus livros e CDs, preciosas aquisições no decorrer da formação inicial para trabalhar com meus alunos. Aos poucos, pude ver chegar a sala de informática, e mais recentemente o acesso à Internet e o livro didático, recursos que chegaram quando já ocupava a função de professora coordenadora. Hoje, ao atuar como professora coordenadora da área de Línguas Estrangeiras Modernas, em uma Diretoria Regional de Ensino, é parte do meu rol de tarefas oferecer apoio pedagógico aos demais professores que atuam em sala de aula, seja por meio de acompanhamento em reuniões de atividade de trabalho pedagógico coletivo – ATPC, ou ações de formação, como cursos ou orientações técnicas, conforme as diretrizes da SEE/SP.³

Por ocasião da implantação do curso de inglês no CEL, em 2010, foram selecionados 20 professores coordenadores da área de LEM, nas oficinas pedagógicas e nas Diretorias Regionais de Ensino, para compor a equipe que trabalharia na elaboração do material didático, o qual serviria de apoio ao professor para atuar nos CEL. Na ocasião, fui uma das selecionadas e, juntamente com meus colegas de área, nas diferentes regiões do estado, tivemos a oportunidade de contribuir para a elaboração do material de apoio do curso de inglês. O trabalho foi desenvolvido sob a orientação da equipe da área de língua estrangeira da antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), hoje, após a nova organização, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB)⁴. O material,

³ A função do professor coordenador de área das Oficinas Pedagógicas é definida conforme a resolução RE SE 88 /2007, e mais recentemente com a nova organização da SEESP, passou a ser denominada professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, conforme a RE SE 68/2012.

⁴ Em 2012, a SEE/SP iniciou a reestruturação de sua organização básica. Passando a contar com seis coordenadorias e dois órgãos vinculados, a saber, o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O novo modelo foi instituído no decreto nº 57.141, publicado no Diário Oficial do dia 19 de julho de 2011.

composto de oito unidades, dividido em três cadernos, foi elaborado no decorrer do ano de 2010, e logo disponibilizado em um *blog*, especialmente criado para o apoio pedagógico do professor atuante nas turmas de inglês. Outra ação de formação em serviço para os professores que atuam no projeto foi a realização de orientações técnicas oferecidas pela então CENP, em parceria com a Associação de Cultura Inglesa, que objetivou o aprimoramento linguístico dos professores, como também a reflexão sobre as atividades e as metodologias para o trabalho de desenvolvimento das habilidades orais.

Como uma ação de formação em serviço, as orientações técnicas oferecidas na implantação permitiram ao professor de inglês a prática do idioma e também a reflexão sobre as teorias que orientaram a elaboração do material e o objetivo das atividades propostas.

Na função de professora coordenadora na região em que atuo, tive também como atribuição acompanhar a implantação, a distribuição dos materiais de apoio e orientar os professores em todo o processo pedagógico, atividades que desempenho até o momento.

Assim, no acompanhamento das ações de implantação do curso de inglês no CEL, durante os estudos em ATPC, em conversas informais no contato com os professores que atuavam nas turmas e também nas ações de acompanhamento, ao perguntar sobre o andamento do curso e o trabalho com o material de apoio, era comum ouvir comentários como “os diálogos são muito longos” ou “faltam exercícios de gramática”. Outro fator observado foi a dificuldade relatada pelos docentes em concluir todas as unidades propostas para o curso de 120 horas/aulas⁵ a serem desenvolvidas no período de um ano. Foi então que surgiu o seguinte questionamento: *Quais os fatores que poderiam contribuir para as dificuldades relatadas?*

Na perspectiva de implantação e de reconhecimento da complexidade que envolve o ensino de língua estrangeira na sala de aula, a atuação docente tem papel fundamental. O professor é responsável pela apresentação do insumo linguístico aos alunos como também por organizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, garantir o bom convívio na turma e oferecer boas situações de aprendizagem aos alunos, que contribuam para o desenvolvimento das habilidades necessárias à aquisição de um novo idioma (RICHARDS, 2006a).

Nesse contexto, pesquisas na área de formação docente indicam preocupação e investimento no preparo do professor, na formação linguística e no desenvolvimento de um profissional mais reflexivo, mais receptivo e que busque o aperfeiçoamento da prática docente

⁵ Conforme a Resolução SE 81/2009, em vigor na implantação do curso.

(ABRAHÃO, 2002, BARCELOS, 2006a, PAIVA, 2005). Consideramos o que Burns e Richards (2009) argumentam ao apresentar os desafios da nova demanda no ensino de línguas, que exige profissionais bem preparados e com bom nível de proficiência, acrescidos do conhecimento teórico e técnico de como se ensina o idioma.

As mudanças na sociedade, conforme destacam Mizukami et al. (2002), implicam na mudança de paradigmas e de concepções que dão suporte à formação de professores. Para as autoras, a contribuição da teoria é considerada a prática idealizada, contudo, no cotidiano o professor lida com inúmeras situações divergentes, que não são discutidas no curso de formação e vão além do conhecimento teórico e técnico. É no lidar com essas situações que “o professor no processo de reflexão a partir dos seus valores globais (éticos, políticos, religiosos, etc.) constrói novas formas de agir” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 14).

Abrahão (2002), ao falar sobre o programa de formação de professores, não importando se na fase de formação inicial ou em serviço, chama a atenção para o saber docente, construído de forma implícita ou explícita a partir de uma concepção de ensino que, por sua vez, “define os procedimentos utilizados e o conteúdo desenvolvido”. Concordamos com a autora quando destaca que a atuação docente é impactada pelas crenças e valores que orientam sua prática, e que também tem forte influência na dinâmica da sala de aula. O professor é responsável pelo planejamento das aulas, definição dos conteúdos, escolhas e aplicação das atividades, utilização dos recursos pedagógicos disponíveis e todo o movimento pedagógico que permitirá ao aluno não somente colocar em ação os conhecimentos adquiridos, como também as estratégias de estudos que lhe possibilitarão aprofundar seus conhecimentos e caminhar na aprendizagem da língua inglesa (doravante LI).

Diante do apresentado, a formação continuada e em serviço é fundamental por seu potencial em contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e aperfeiçoamento linguístico, desafio sempre presente na carreira de professores de línguas. Outra situação a ser superada é também didática, metodológica, pela necessidade de compreender as características do aluno, o objetivo de aprendizagem e do contexto de ensino. Por isso, é necessário ao professor refletir sobre a própria prática, compreender melhor os desafios e caminhos que contribuam para a melhoria da oferta de LI e para a aprendizagem dos alunos na educação pública.

Nesse sentido, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou, em 2009, a Escola de Formação de Professores Paulo Renato de Souza (EFAP)⁶, que oferece cursos de formação continuada *online* e presenciais aos professores e funcionários da SEE/SP. Além das ações mencionadas acima, os professores que atuam no projeto CEL também recebem formação em serviço por meio de orientações técnicas centralizadas, oferecidas em parceria com as entidades de fomento ao idioma no país; no caso do idioma inglês, os cursos são oferecidos em parceria com a Associação de Cultura Inglesa.

O projeto, por suas características e objetivos, visa o ensino de língua estrangeira em todos os aspectos que contribuem para a sua aquisição, a saber, o ensino das habilidades necessárias aos níveis desejáveis de proficiência no idioma-alvo. Consideramos também o perfil do profissional que ali atua, que apresenta bons níveis de proficiência linguística, e que tem disponíveis recursos didáticos, tecnológicos e midiáticos que valem tanto para professores como para alunos. Entendemos assim que o projeto configura um contexto diferenciado para a investigação dos saberes docentes e como estes se revelam no fazer na sala de aula de língua estrangeira.

Por sua vez, o curso de inglês, oferecido no CEL, é especificamente voltado para o desenvolvimento das habilidades orais e com um material de apoio, oferecido para professores e alunos, que apresenta definidos os eixos temáticos, com foco nos alunos do ensino médio que se preparam para o ingresso no mercado de trabalho. As pesquisas sobre abordagem, incentivadas por ocasião do movimento comunicativo, atualmente deram lugar a novos estudos na área de Linguística Aplicada. Contudo, nota-se ainda uma necessidade de averiguação neste contexto específico, que oferece boas condições e recursos para o desenvolvimento da aula e atende a alunos que buscam espontaneamente aprofundar o conhecimento do idioma. O processo de credenciamento de docentes que orienta o projeto busca recrutar aqueles que apresentam melhor preparo linguístico e pedagógico, no entanto notamos ainda algumas divergências que têm dificultado alcançar os objetivos propostos pelo projeto CEL. O curso de inglês, portanto, por suas características, pelos recursos e pela infraestrutura, constitui-se em um contexto “ideal” para o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender o saber docente e as variantes que atuam na sala de aula de LI.

⁶ EFAP – Instituição criada em 2009, e tem por objetivo oferecer cursos de formação continuada aos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Objetivo e questão de pesquisa

Nossa pesquisa tem como objetivo investigar a sala de aula do curso de inglês no CEL, em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, no intuito de compreender a relação do professor com o material de apoio oferecido no curso. Assim, buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Como a abordagem do professor pode influenciar no desenvolvimento das atividades propostas no material de apoio do curso de inglês?

Estrutura da dissertação

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Na **introdução**, apresentamos a contextualização, a justificativa, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a organização da dissertação.

No **primeiro** capítulo apresentamos, com base nas diretrizes oficiais, o projeto CEL, suas características, estrutura e diretrizes de funcionamento, em seguida detalhamos o curso de inglês por ele oferecido e o caderno de inglês proposto como recurso didático de apoio ao professor.

No **segundo** capítulo refletiremos sobre os referenciais teóricos que embasam nossa pesquisa: o conceito de abordagem, as abordagens de ensino de línguas estrangeiras, o material didático, a formação de professores, a formação do professor de línguas, a formação continuada em serviço.

No **terceiro** capítulo, destinado à Metodologia da Pesquisa, apresentamos a natureza da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, seu contexto, como também o perfil dos participantes, professores e alunos, e os procedimentos empregados na análise.

No **quarto** capítulo é apresentada a análise dos dados, em que buscamos compreender como a abordagem do professor e o saber docente, a partir do fazer na sala de aula, podem influenciar no desenvolvimento das atividades presentes no material didático.

Apresentamos as considerações finais em que ponderamos sobre resultados apresentados na análise dos dados, as variantes da investigação e possíveis encaminhamentos.

CAPÍTULO I

Centro de Estudos de Línguas - CEL

No intuito de contribuir para a melhor compreensão do contexto da pesquisa, faremos uma breve reflexão sobre as diretrizes que orientaram o projeto Centro de Estudos de Línguas, desde sua implantação, tendo em vista a contribuição para a oferta de cursos de línguas estrangeiras modernas no estado de São Paulo.

1.1 Um pouco de história

O Centro de Estudos de Línguas foi criado em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto 27.270, DOE 11/08/1987, no mandato do governador Orestes Quécia, inicialmente com o objetivo de “propiciar aos alunos de 1º e 2º Graus diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguística, enriquecimento do currículo escolar e acesso a outras culturas contemporâneas” (SÃO PAULO, 1989, p.11).

O contexto socioeconômico do período era de estreitamento entre os países latino-americanos em negociação sobre a criação do Mercosul⁷ e, nessa perspectiva, a ênfase na oferta inicial do ensino de línguas era a de ampliar o ensino do espanhol, aumentando assim o número de falantes do idioma no país. E, segundo as diretrizes, o objetivo principal do ensino do espanhol era focar “a integração do Brasil na Comunidade Latino-Americana” (SÃO PAULO, 1989, p.11).

Por ocasião de sua criação, os CELs atuavam como “Núcleos Aglutinadores”⁸ que, atendendo a necessidade da comunidade, ofertariam o ensino de outros idiomas, conforme expresso em seu documento:

⁷ Mercosul - Mercado Comum do Sul. Processo de integração regional que buscava gerar espaços comerciais por meio da integração das economias nacionais ao mercado internacional, inicialmente pelos países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Tratado instituído oficialmente em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, que fixou metas, prazos e instrumentos para a construção do Mercado Comum do Sul. Fonte: www.mercosul.gov.br.

⁸ Núcleos aglutinadores - segundo definição do dicionário Houaiss, o verbo *aglutinar* tem como sinônimos *juntar*, *agregar*, *unir*. Assim podemos entender como Núcleos que contribuem para agregar, unir aqueles interessados na aprendizagem de línguas estrangeiras, definidas conforme o interesse da comunidade.

Os Centros de Estudos de Línguas, como núcleos aglutinadores das diversas culturas que se cruzam neste território, deverão resguardar viva a memória das tradições destes povos cuja língua se tornou patrimônio comum, ressaltando a contribuição dos imigrantes e seus descendentes, decisiva para o progresso socioeconômico de São Paulo e do Brasil.

(SÃO PAULO, 1989, p.11).

Segundo as diretrizes estabelecidas para o funcionamento, em seu primeiro ano, os Centros passaram a oferecer o ensino do idioma espanhol nas escolas estaduais que solicitaram o projeto, mas para isso eram observados os critérios de seleção. Desse modo, considerando a Resolução SE 271, de 20-11-87, art. 1º, parágrafo único: “*No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará exclusivamente o ensino da língua espanhola*” (SÃO PAULO, 1989, p.21).

Em consulta à documentação oficial, podemos observar que tal norma logo foi revisada, nesse sentido, passando de “exclusivamente”, para “preferencialmente”, o que já sinaliza a abertura para outras línguas, conforme expresso na publicação da Resolução nº 193, de 18/8/88. Assim, o artigo passou a ter a nova diretriz: “*No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará preferencialmente o ensino da língua espanhola*” (SÃO PAULO, 1989, p.21).

A nova medida contribuiu para que, algum tempo depois, os CELs pudessem oferecer outras línguas modernas, como a francesa, a alemã, a italiana e a japonesa, antes restritas apenas às comunidades falantes dessas línguas (SÃO PAULO, 2014).

Por outro lado, na ocasião, o levantamento realizado pela SEE/SP, junto aos órgãos centrais: Coordenadoria de Ensino de Interior (CEI) e Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), demonstrou que o número de professores habilitados nos idiomas era suficiente para atender à demanda indicada pelas Delegacias de Ensino⁹, órgãos regionais na época. Porém, o mesmo documento também destacava a falta de professores legalmente habilitados que pudessem garantir a oferta exclusiva do idioma espanhol (SÃO PAULO, 1989).

E quanto aos critérios, o que deveria ser considerado para a abertura do CEL em uma escola? Para que fosse instalado, era preciso que atendesse aos seguintes requisitos, segundo a Resolução SE 271, de 20-11-1987:

⁹ Com a publicação do Decreto nº 43.948/99, passou a denominar Diretoria de Ensino.

Artigo 4º, inciso 2º:

- 1 – demanda que justifique a instalação;
- 2 – espaço físico que garanta a continuidade dos cursos;
- 3 – localização de fácil acesso e
- 4 – horário de funcionamento que assegure o atendimento, também, ao aluno que trabalha.

(SÃO PAULO, 1989, p.22)

Vemos, pelas diretrizes, que o critério principal para a criação do CEL era a demanda que justificasse a instalação, nesse sentido, era necessário fazer uma pesquisa de interesse junto aos alunos da escola candidata ao projeto e também nas escolas na região. Registrado o interesse, era preciso fazer o levantamento dos professores habilitados para os idiomas pretendidos. Outros critérios igualmente importantes eram a indicação de sala disponível que pudesse ser designada para o CEL, assim, garantindo a continuidade dos cursos, e a disponibilidade de horário oferecido pela escola, de acordo com a legislação vigente e que respeitasse os direitos e a autonomia dessas instituições de ensino. Cabia às Delegacias de Ensino Regionais assegurar a divulgação dos objetivos do projeto na comunidade escolar e todos os procedimentos necessários à sua implantação: divulgação, orientação aos diretores, cadastramento dos professores, dentre outros. Podiam participar do processo de credenciamento professores efetivos e que fossem habilitados no idioma a ser ministrado. Os professores efetivos selecionados podiam se afastar para exercer dedicação exclusiva no CEL, conforme as jornadas de trabalho estabelecidas, podendo ampliar para a jornada suplementar caso houvesse turmas. Somente podiam atuar no CEL professores devidamente habilitados no idioma e com registro no MEC. A contratação de professores não efetivos do quadro do magistério só poderia ocorrer na falta de titulares efetivos e respeitadas as orientações estabelecidas para o projeto. O professor designado para atuar no CEL assinava um termo de anuência para frequentar curso/orientação técnica a ser ministrado pela CENP (SÃO PAULO, 1989).

Nesse mesmo período, à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), com base na Resolução SE 271, de 20-11-1987, cabia a elaboração da proposta curricular, a definição das diretrizes de funcionamento do Centro e a organização dos cursos de aprimoramento, assim como a orientação técnica aos docentes que atuariam junto aos CELs que estavam sendo instalados em uma escola vinculadora¹⁰. Somente professores credenciados que participassem das orientações técnicas podiam ser afastados para atuar nos Centros.

¹⁰ Escola Estadual vinculada administrativa e pedagogicamente a um Centro de Estudos de Línguas.

Complementando as resoluções, a Portaria CENP de 18/3/1988 estabelece as diretrizes para o funcionamento, organização dos cursos, processo de avaliação e a carga horária dos cursos, distribuídas conforme o quadro:

Quadro 1 – Estrutura do curso do CEL

NÍVEL I			NIVEL II		
(216 horas/aula)			(216 horas/aula)		
Estágios			Estágios		
72 h/a	72 h/a	72 h/a	72 h/a	72 h/a	72 h/a

Fonte: São Paulo (1989)

No referido ano, como ações de fortalecimento do acompanhamento e implantação, também foi publicada a resolução SE nº 210, de 31/8/1988, que criou a comissão formada por representantes do Gabinete do Secretário, dos órgãos centrais, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, e as subcomissões formadas por representantes dos diversos órgãos de fomento ao ensino dos idiomas Espanhol, Francês, Italiano e Japonês, e teriam como objetivo: a) incrementar o intercâmbio cultural entre professores e estudantes da rede estadual com os dos países cuja língua fosse objeto de estudo; b) incentivar a celebração de convênios entre a SEE e instituições ou entidades nacionais e internacionais, visando à elaboração e produção de livros e materiais didáticos de apoio aos CELs; c) definir e implantar uma sistemática de acompanhamento e de avaliação; 4) manter contato com Instituições Culturais, nacionais e internacionais, com o objetivo de definir programas de cooperação técnico-educacional; e 5) promover o intercâmbio entre as organizações e entidades nacionais e internacionais (SÃO PAULO, 1989).

No ano de implantação, 1988, foram instalados 21 Centros de Línguas em escolas de diversas regiões do Estado de São Paulo, sendo 14 na região da Grande São Paulo e 7 no interior, e ofereciam os idiomas: espanhol, francês, italiano, alemão e japonês (SÃO PAULO, 2014).

O quadro a seguir sintetiza as principais resoluções e decretos já publicados que orientaram a implantação, organização e funcionamento do Projeto, do surgimento aos dias atuais:

Quadro 2 – Principais resoluções e decretos orientadores da implantação dos CELs

Legislação	Objetivo
Decreto nº 27.270, de 10/08/1987	Cria no âmbito da Rede Estadual de Ensino os Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 271, de 20/11/1987	Dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 193, de 18/8/1988	Dá nova redação ao parágrafo único do artigo 1º da Resolução SE 271/87, que passa a vigorar com a seguinte redação “ <i>No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará, preferencialmente, o ensino de língua espanhola</i> ”.
Portaria da Coordenadora, de 18/3/1988	Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas.
Resolução SE nº 210, de 31/8/1988	Cria comissão e Subcomissão para a implantação e implementação dos Centros de Estudos de Línguas na Rede Estadual de Ensino.
Resolução SE nº 24, de 26/1/1989	Dispõe sobre as subcomissões para a implantação e implementação dos Centros de Estudos de Línguas na Rede Estadual de Ensino.
Resolução SE nº 30, de 30/1/1989	Dispõe sobre o afastamento de docentes junto aos Centros de Estudos de Línguas e dá providências.
Resolução SE nº 85, de 13/08/2001	Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 6/2003	Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 81/2009	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.
Decreto nº 54.758/2009	Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.
Resolução nº 57/2011	Dispõe autorização de instalação e funcionamento de Centros de Estudos de Línguas nas unidades escolares que especifica e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 44/2014	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas

Fonte: São Paulo (1989, 2001, 2003, 2009, 2011, 2014)

No decorrer dos anos, o projeto sofreu algumas alterações, conforme expresso no quadro das principais publicações, contudo ressaltamos que elas não alteraram os objetivos e as características do projeto, pois o CEL continuou oferecendo cursos de línguas estrangeiras como atividades complementares aos alunos das escolas estaduais.

Por fim, para melhor compreensão da estrutura e funcionamento do projeto, nos dias atuais, embasaremos-nos na resolução SE 44/2014, publicada em 22 de agosto de 2014, e que se encontra em vigor.

1.2 Estrutura e Funcionamento dos CELs

A primeira condição necessária à criação de um Centro de Estudos de Línguas é que haja condições favoráveis de oferta e atendimento à necessidade e interesse da comunidade, conforme indicado no artigo 2º da resolução SE 44/2014:

Artigo 2º - Para criação e instalação de CEL, poderá ser solicitada autorização da Secretaria da Educação mediante proposta elaborada pelo conjunto das escolas a serem atendidas, com anuência da escola à qual o CEL se vinculará, após análise e parecer da Diretoria de Ensino da região, da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, devendo a proposta conter informações que comprovem a existência de:

I - demanda escolar, juntando-se a relação nominal dos alunos da região interessados nos cursos que se pretende oferecer;

II - condições favoráveis de oferta e de atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os níveis e modalidades, assim como da escola indicada como vinculadora do CEL;

III - docentes habilitados ou qualificados para ministrar os cursos;

IV - recursos didático-pedagógicos;

V - espaço físico adequado ao funcionamento do CEL e que garanta a continuidade dos cursos, tendo localização estratégica, com facilidade de acesso.

(SÃO PAULO, 2014, p.2)

Conforme as diretrizes expressas na referida legislação, uma vez autorizado o CEL, os objetivos e a organização devem fazer parte do regimento da escola vinculadora. Como vimos em sua implantação, a participação da comunidade escolar é fundamental e deve fazer parte da proposta pedagógica da escola. E como meta, deve oferecer cursos de língua estrangeira em todos os turnos de funcionamento da escola, buscando atender a totalidade da demanda oriunda dos cursos de ensino fundamental e médio.

1.3 Credenciamento e atribuição dos professores

Na legislação vigente, para atuar no projeto, o professor precisa passar por um processo de credenciamento, realizado anualmente pela Diretoria Regional de Ensino e pela direção da escola vinculadora, conforme as diretrizes presentes na Resolução 44/2014, considerando sua área e disciplina de formação e habilitação no idioma pretendido. De acordo com o artigo 15, as aulas do CEL:

Artigo 15 - As aulas do CEL, respeitadas, no que couber, as normas referentes ao processo anual de atribuição de classes e aulas, deverão ser atribuídas a docentes inscritos, credenciados e selecionados em processo realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção da escola vinculadora, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - portadores de diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência;

II - portadores de diploma de licenciatura plena em qualquer componente curricular ou, nesta ordem sequencial, de diploma de curso de nível superior, do qual constem 160 (cento e sessenta) horas de estudos de uma das disciplinas da base nacional comum, com certificado de conclusão de curso específico de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas no idioma pretendido, comprovando as competências e as habilidades básicas de leitura, escrita, conversação, fluência e entendimento, exigidas para a docência desse idioma;

III - aluno de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência.

(SÃO PAULO, 2014, p.6)

Vemos que a formação para o ensino do idioma é valorizada como pré-requisito para o credenciamento, e, no caso dos portadores de outras licenciaturas, é solicitada a apresentação da carga horária mínima de 360 horas no estudo do idioma pretendido, comprovando as competências e habilidades necessárias para o ensino do idioma.

Sendo assim, cabe às Diretorias de Ensino a realização do processo de credenciamento, conforme as orientações para a atribuição de aulas complementadas pela SEE/SP a cada ano. Além do mais, os professores credenciados são classificados conforme os critérios expressos em edital de credenciamento.

Outro aspecto também valorizado no credenciamento são os cursos de formação no idioma pretendido e a participação nos treinamentos e orientações técnicas promovidas pela antiga CENP, atual CGEB. Cada Diretoria de Ensino tem autonomia para publicar o edital de credenciamento, respeitadas os critérios mínimos estabelecidos na legislação. Devido a esse aspecto, podem ocorrer variações nos processos de credenciamento nas diferentes diretorias regionais, que dependerá da interpretação dos supervisores responsáveis pelo processo. Podem ter aulas atribuídas no CEL, professores efetivos e

contratados, desde que credenciados para atuar no projeto. No caso de professores efetivos, permanece a possibilidade de afastamento para atuar exclusivamente no CEL, desde que tenha aulas de acordo com a jornada em que está inscrito, podendo chegar a 40 horas semanais.

Os professores que atuam no CEL participam, conforme o idioma que lecionam, de orientações técnicas promovidas em parceria com as instituições de fomento ao ensino da língua, conforme estabelecido na implantação do projeto. No caso do idioma inglês, os cursos são oferecidos pela Associação de Cultura Inglesa.

1.4 Cursos Oferecidos

Em seu início, os cursos de língua estrangeira moderna, oferecidos no CEL, deveriam ser diferentes dos que constavam nos quadros curriculares da região¹¹ e tinham por objetivos: desenvolver novas formas de expressão, contribuir para o acesso ao saber das diferentes culturas e ampliar o campo profissional (SÃO PAULO, 1989).

Ainda hoje, os cursos são oferecidos em caráter opcional, de forma flexível, em níveis e estágios, visando atender às diversidades de faixa etária e de escolaridade. Os cursos são oferecidos aos alunos matriculados na rede estadual, do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e Ensino Médio; dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e alunos do Ensino Médio regular do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Conforme as orientações, o trabalho pedagógico deve ser acompanhado pelo professor coordenador do CEL¹² e o diretor da escola vinculadora (SÃO PAULO, 2014). O projeto conta, em sua organização, com um conselho consultivo formado pelo diretor da escola, professor coordenador do CEL e da escola vinculadora, representantes dos professores e dos alunos e que têm dentre suas atribuições analisar os relatórios de atividades semestrais e avaliar ao final de cada estágio o desempenho de professores e professor coordenador que atuam no CEL.

Os cursos oferecidos a cada semestre são formados por seis (6) estágios, distribuídos em dois níveis (I e II), sendo quatro aulas semanais de 50 minutos, 80 aulas

¹¹ No ano da implantação, estava em vigor a LDB 5692/71, segundo a qual não havia obrigatoriedade na oferta de LI e as regiões tinham autonomia para decidir se seria oferecida ou não. Esse quadro muda somente com a publicação da LDB 1996 (LEFFA, 1999).

¹² De acordo com a Resolução nº 44/2014, pode contar com professor coordenador, o CEL que tenha, no total, 240 alunos ou mais matriculados por semestre.

semestrais, carga horária de 400 horas, total de 480 horas/aula, em período contrário à aula, conforme o quadro:

Quadro 3 – Organização atual dos cursos oferecidos pelo CEL

NIVEL I			NIVEL II		
240 horas/aula			240 horas/aula		
Estágios			Estágios		
1º	2º	3º	1º	2º	3º
80 h/a	80 h/a	80 h/a	80 h/a	80 h/a	80 h/a

Fonte: baseado na RE 44/2014, a partir do modelo de Martinez et al. (2009)

Em seu início, cada estágio seria caracterizado por atividades de linguagem, compreensão/produção oral e escrita. As turmas seriam formadas de acordo com o grau de conhecimento revelado pelo aluno na avaliação inicial. Atualmente, embora não estejam especificadas na resolução as habilidades, com exceção do curso de inglês, os cursos devem proporcionar aos alunos que buscam os Centros de Estudos de Línguas “*enriquecimento curricular (...), oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística*” (SÃO PAULO, 2014, p.1). No intuito de alcançar seu objetivo, o projeto recebe recursos, que permitem ampliar os acervos, como também oferece orientações técnicas aos docentes que buscam contribuir para a formação continuada e garantir a qualidade no ensino e aprendizagem de línguas.

1.5 O Curso de Inglês

Em 2009, a publicação da resolução 81/2009 contribuiu para a ampliação do projeto e também introduziu a oferta do idioma inglês de forma diferente das outras línguas. O curso passou a ser oferecido, a partir de 2010, em dois módulos de 60horas/aula, a serem cumpridos em dois semestres, tendo como público-alvo os alunos matriculados no ensino médio, com o objetivo de desenvolver as habilidades orais, conforme a Resolução SE 81/2009:

1º - Os cursos a serem oferecidos pelo CEL atenderão à seguinte ordem de prioridade:

I - ensino da língua espanhola;

II - continuidade aos cursos das línguas estrangeiras modernas em funcionamento, nos termos dos mínimos estabelecidos pela presente resolução;

III - implementação gradativa de cursos de inglês, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio.

§ 2º - Os cursos de inglês, de que trata o inciso III deste artigo, destinam-se, precipuamente, ao desenvolvimento da compreensão e da produção oral da língua inglesa.

(SÃO PAULO, 2009, p.2)

O curso oferecido tem como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades orais de compreensão e produção oral, uma vez que se pressupõe que as demais habilidades sejam desenvolvidas no curso regular. No intuito de orientar o trabalho docente e subsidiar o professor com sugestões de atividades que promovessem o trabalho da oralidade, foi elaborado um material didático de apoio ao professor com a orientação das temáticas a serem desenvolvidas no curso de 120 horas/aula¹³. Atualmente o curso passou para 160 horas/aula, conforme a legislação em vigor.

Quadro 4 – Carga horária atual do curso de Inglês do CEL

NIVEL ÚNICO	
160 horas/aula	
Estágios	
1º	2º
80 h/a	80 h/a

Fonte: São Paulo (2014)

Juntamente com a implantação do curso e a elaboração do material didático de apoio, foram oferecidos aos professores cursos e orientações técnicas que pudessem contribuir para a formação continuada em serviço e a reflexão sobre a prática pedagógica. Nos primeiros anos de implantação, os professores de inglês puderam participar de orientações técnicas oferecidas em parceria com a Associação de Cultura Inglesa, sendo que, nos dois primeiros anos foram oferecidas duas orientações técnicas por ano, de aproximadamente 30 horas cada, uma no primeiro semestre e outra no segundo. Os cursos oferecidos pela Associação de Cultura Inglesa tinham como objetivo contribuir para a formação pedagógica e linguística dos professores que atuavam nas turmas de inglês. Nas orientações técnicas os professores

¹³ A publicação da resolução 44/2014 ampliou a carga horária do curso para 160h/aula, que devem ser concluídas no mesmo ano letivo.

participavam de sessões temáticas e de oficinas em que podiam conhecer as atividades do material e refletir sobre o trabalho com as habilidades de compreensão e produção. A cada encontro, eram reforçados os oito objetivos, conforme as diretrizes do curso: as lições do CEL devem focar: 1) na comunicação oral; 2) especial atenção à fluência; 3) foco no significado; 4) promover prática oral; 5) usar a língua-alvo (evitar a tradução); 6) promover experiências de êxito na aprendizagem e contribuir para a motivação dos aprendizes; 7) promover uma atmosfera acolhedora; e 8) oferecer atividades contextualizadas (CULTURA INGLESA, 2010).

Quadro 5 – Temas das orientações técnicas de 2010 a 2012

MÊS/ ANO	TEMAS TRATADOS
10/2010	<i>Pronunciation – oral assessment frameworks – task achievement</i>
05/2011	<i>Students production, Reading in the Classroom, listening, speaking skills tests</i>
10/2011	<i>Pronunciation, Grammar, vocabulary, Games, Songs</i>
04/2012	<i>English Pronunciation for Brazilian Portuguese speakers, expanding vocabulary</i>

Fonte: baseado em Cultura Inglesa (2010, 2011 e 2012)

O recorte das temáticas das formações oferecidas aos professores de inglês foi realizado com base nos três anos iniciais de implantação do curso, período em que os participantes da pesquisa frequentaram a formação em serviço oferecida pelo projeto. A ação de formação faz parte do cronograma de treinamento oferecido pelo projeto CEL em parceria com a Associação de Cultura Inglesa para os professores de inglês e assim continuam a ser ofertadas anualmente, conforme calendário estabelecido a cada ano.

As orientações técnicas oferecidas na língua-alvo proporcionam ao professor a prática do idioma, a reflexão sobre a didática e a metodologia, além da troca de experiência com os pares. Os professores de inglês, além das orientações técnicas, também puderam fazer um curso *online* com foco no idioma. As ações de formação em serviço oferecidas aos professores que atuam no projeto, ao promoverem a imersão no idioma, buscam contribuir para a proficiência linguística do idioma-alvo, e as oficinas temáticas trazem reflexão sobre práticas pedagógicas de ensino do idioma.

Além dos materiais didáticos oferecidos a cada ano ao CEL, também foi criado um *blog* para servir de apoio ao professor de inglês. Nele foram disponibilizadas as unidades

do curso e também os áudios dos diálogos especialmente desenvolvidos para o trabalho nas turmas. Também foram disponibilizados *links* com diversos recursos e materiais de livre acesso disponíveis para consulta. A experiência de criação de materiais didáticos para o curso de inglês contribuiu para desenvolvimento de novos projetos, como a criação do material para o curso de Japonês, em parceria com a Fundação Japão em São Paulo, que também está disponível no *blog* do CEL¹⁴.

Na Secretaria Estadual da Educação, a Assessoria de Relações Internacionais tem como uma das metas promover o fortalecimento das parcerias com as instituições internacionais e promover intercâmbios para professores, alunos e o aperfeiçoamento e capacitação dos professores do CEL, conforme publicado em nota no site da SEESP¹⁵. Mais recentemente, o projeto CEL recebeu novos investimentos, que permitiram a ampliação da oferta dos idiomas, incluindo o Mandarim, em parceria com o Instituto Confúcio, em quatro regiões do estado, conforme acordo firmado em agosto de 2012¹⁶. O curso de mandarim, oferecido aos alunos matriculados no Ensino Médio, segue a mesma carga horária dos cursos oferecidos no CEL, 6 módulos de 80 h/aula, totalizando 480 horas/aulas de curso no idioma.

Em 2013, foi realizado o primeiro intercâmbio para alunos dos Centros de Estudos de Línguas, chamado Prêmio Intercâmbio Internacional. Os alunos matriculados nos cursos dos idiomas inglês, espanhol e francês puderam participar do processo seletivo que contemplou 356 alunos, com 40 vagas para a França, 60 para a Inglaterra e 256 para a Argentina. Em 2014, foi realizada nova oferta que contemplou 219 alunos.

Em 2011, o CEL contava com aproximadamente 70 Centros distribuídos no Estado, em agosto desse mesmo ano, a publicação da resolução 57/2011 criou mais 142, totalizando 212 CEL. Hoje estão em funcionamento aproximadamente 223¹⁷, os quais atendem 67.921 alunos.

¹⁴ Kotobana - Material de apoio curso de Japonês produzido em parceria com a Fundação Japão em São Paulo - disponível no blog: <<http://celteachers.blogspot.com.br>>. Acesso: 1/4/2015.

¹⁵ Informação divulgada em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/assessoria-de-relacoes-internacionais-promove-intercambio-estudantil-e-capacitacao-de-professores-de-linguas>>. Acesso: 7/3/2015.

¹⁶ Notícia divulgada no site <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso: 25/2/2015.

¹⁷ Consulta à SEE/SP, dados referentes à data base 6/4/2015. Disponível em 27/4/2015.

1.6 Material de Apoio do Curso

Caderno de Inglês

Uma das ações promovidas pela SEE/SP na implantação do curso de inglês foi a elaboração do material de apoio, denominado “caderno de inglês”, doravante CI, que pudesse servir de base ao professor e aos alunos no trabalho de desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral.

Na ocasião, foram convidados professores coordenadores da área de Inglês, que atuavam nas, então denominadas, oficinas pedagógicas, nas diretorias regionais de ensino, para a composição do grupo. A equipe contou ao todo com 22 (vinte e dois) especialistas, sendo 20 (vinte) professores coordenadores das oficinas pedagógicas e 2 (duas) professoras especialistas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, hoje Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB¹⁸.

Definida a equipe, a principal tarefa era elaborar um curso que atendesse às necessidades dos alunos e que contribuísse para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, para a comunicação em língua inglesa, conforme expresso na resolução nº 81/2009¹⁹, legislação-base na implantação do curso de inglês.

O mesmo objetivo está registrado no *blog* criado pelo grupo para apoio aos professores que atuam no curso: “Nossa principal meta é planejar um curso que atenda às necessidades dos alunos, que permita o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, a se comunicar na língua inglesa.”²⁰(Blog CEL Teachers, 2010).

¹⁸ Em 2012, a SEE/SP iniciou a reestruturação de sua formação básica, passando a contar com seis coordenadorias e dois órgãos vinculados, a saber, o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O novo modelo foi instituído no decreto nº 57.141, publicado no Diário Oficial do dia 19 de julho de 2011.

¹⁹ A publicação da resolução 44/2014 revogou a Resolução 81/2009.

²⁰ Tradução do texto original: “*Our main goal is to design a course that meets the students’ needs. Let the students develop their speaking and listening skills. Allow them to communicate in the English Language*”. Disponível em: <<http://Celteachers.blogspot.com>>.

No intuito de alinhar os objetivos e definir as diretrizes, o grupo optou pela adoção das habilidades e competências indicadas no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas²¹, para os níveis A1 e A2, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 - Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas

UTILIZADOR ELEMENTAR	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples, diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam às necessidades imediatas.
UTILIZADOR ELEMENTAR	A1	É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples, desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.

Fonte: Conselho da Europa, tradução oficial portuguesa, 2001.

Como pudemos ver na apresentação do material didático de apoio, o caderno de inglês foi resultado de um trabalho colaborativo coordenado, que buscou reunir representantes dos professores e também de especialistas na produção de um material didático para o novo curso, que tem por objetivo o foco na oralidade e no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral em língua inglesa.

O material apresenta três cadernos. Os volumes 1 e 2 têm três unidades cada, e o volume 3, duas unidades de 10 horas, totalizando 80 horas de curso/ 120 horas/aula. Os temas são: *At a Hotel, Travelling to Brazil, Leisure Time, Different countries, different habits,*

²¹Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*), publicado em 2001, resultado de pesquisas sobre o ensino de línguas em projeto patrocinado pelo Conselho da Europa há mais de 40 anos.

different cultures, Health and nutrition Issues, At the Mall and Cultural Aspects, Celebrations and Festivals, divididos em oito unidades, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 – Unidades e Temas

Volume 1 Unidades 1, 2 e 3	Tema	Conteúdos trabalhados
1	At the hotel	Grammar Structures in Context Dividido em 4 partes: a. Dialogue b. The alphabet c. Useful Language d. Nationalities and places of residence
2	At a hotel II	Grammar Structures in Context Dividido em 2 partes: A. Listening Comprehension B. Asking about services
3	Travelling to Brazil	Grammar Structures in Context Dividido em 2 partes: A. Dialogues: 1. At the Mall 2. At the travel Agency B. Reading

Volume 2 Unidades 4, 5 e 6	Tema	Conteúdos trabalhados
4	Leisure time	Grammar Structures in Context Dividido em 3 partes: a. Eating out At the restaurant – Menu Dialogue - Ordering b. At the Getty Center Where to eat c. Hobbies and interests
5	Different countries, different habits, different cultures	Grammar Structures in Context Dividido em 3 partes: a. Dialogue At a party

		<ul style="list-style-type: none"> b. Reading – Aspects of Japanese Culture c. Travel and the Weather Dialogue
6	Health and nutrition issues	<p>Grammar Structures in Context</p> <p>Dividido em 4 partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Dialogue Asking for the doctor b. Reading Comprehension Some facts about the common cold c. Eating Habits d. Optional

Volume 3 Unidades 7 e 8	Tema	Conteúdos trabalhados
7	At the Mall	<p>Grammar Structures in Context</p> <p>Dividido em 3 partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Dialogue - At the Mall – Shopping Reading – A Fashion Week b. What´s your style? Dice Games c. Board Games – The Mall <p>Optional Activity -</p>
8	Cultural Aspects, Celebrations and Festivals	<p>Grammar Structures in Context</p> <p>Dividido em 3 partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Listening and speaking b. Festivals and celebrations around the world c. Dialogue Optional Activity – Preparing recipes <p>Grammar Appendix</p>

Fonte: SÃO PAULO (2011a, 2011b, 2011c)

Além das unidades desenvolvidas para a impressão, também foi criado um *blog*²² para o professor com propostas de atividades, e um *link* para as unidades do curso,

²² Recurso desenvolvido especialmente para apoio do professor que atua no curso. Disponível em <<http://Celteachers.blogspot.com>>.

arquivos em formato *pdf* e áudio dos diálogos presentes nas unidades²³ e disponibilizados para o professor.

Em breve análise da organização do caderno de inglês, observamos que, ao início de cada unidade, é apresentado um resumo dos conteúdos a serem estudados: temas, estruturas gramaticais, funções comunicativas e vocabulário a ser aprendido.

As unidades, embora sigam uma estrutura mínima, não apresentam a mesma sequência, podendo variar o tipo de exercício que as inicia. Outra característica presente no material é a disponibilização de espaço para anotações pelos alunos das complementações e adequações apresentadas pelo professor.

Compreendemos que, de acordo com o conceito das materialidades presentes no modelo Operação Global para o Ensino de Línguas, o material didático institucional representa os conteúdos e temas que se espera que os alunos aprendam, isto é, ele atua como agente de controle, uma diretriz que garante os conteúdos mínimos. Para que ele se concretize, é necessário o planejamento a partir das necessidades dos participantes, para que a experiência de aprender seja positiva e contribua para a aprendizagem, conforme os princípios apresentados por Tomlinson e Masuhara (2005). Nesse sentido, a materialização das atividades depende diretamente da abordagem do professor, que é o responsável por organizar o trabalho pedagógico.

²³ Serviço de áudio dos diálogos, produzidos em parceria da SEE/SP e a Associação de Cultura Inglesa.

CAPÍTULO II

Referenciais teóricos

Neste capítulo, trataremos dos conceitos que orientaram esta dissertação. Refletimos sobre o ensino e aprendizagem de LE sob a perspectiva do conceito de abordagem, e como esta orienta a ação docente no diálogo com o material didático de apoio.

Considerando os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a partir do modelo de Operação Global no Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993, 2012), visamos compreender as variáveis presentes na sala de aula de língua estrangeira. Para tanto, discutiremos neste capítulo o conceito de abordagem, o papel do material didático e a formação do professor.

2.1 O conceito de Abordagem

Embora os primeiros estudos no campo da linguística aplicada sobre o ensino de língua estrangeira tenham surgido no início do século XX, e os teóricos e especialistas tenham buscado métodos e técnicas mais eficazes no ensino de LE, é em 1963 que Edward Anthony, na busca por esclarecer as filosofias, teorias e princípios que orientavam o ensino de LE na época, propõe um modelo no qual define três níveis de organização: abordagem, método e técnica. Para ele a abordagem é “*um conjunto de concepções ligadas à natureza do ensino e aprendizagem de línguas*”; o método se refere ao procedimento, à forma de apresentação da língua, por sua vez, o termo Técnica se refere aos procedimentos que devem estar de acordo com o método e a abordagem (ANTHONY, 1963, p. 63-67).

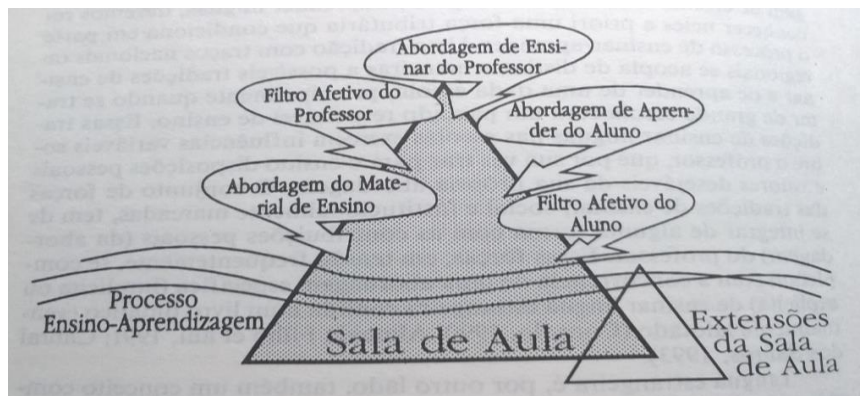
Richards e Rodgers (2011) propõem novo modelo e renomeiam o conceito de abordagem de Anthony (1963), propondo como guarda-chuva o termo Método que, por sua vez, possui três níveis: Abordagem, desenho (*design*) e procedimentos (*procedures*). Para os autores, “*a abordagem se refere a uma teoria de língua e de aprendizagem da língua que serve como fonte de princípios e prática*” (Op. cit., p. 20); Desenho se refere ao conteúdo, os objetivos do curso, seleção de temas e organização do que será ensinado; Procedimentos se refere às técnicas em um método, à maneira como as atividades e as técnicas estão integradas e são usadas no ensino. O modelo proposto amplia a compreensão dos processos de ensinar e aprender e apresenta também princípios de planejamento, desenvolvimento de currículos, tipos de atividades e tarefas, e os papéis de professor e de aluno e dos materiais instrucionais.

Celce-Murcia (2014) ressalta que, embora o termo abordagem, usado pelos autores, seja o mesmo de Anthony, o conceito é mais amplo e inclui as teorias e a natureza do ensino de línguas, fazendo referência aos princípios da psicologia e da pedagogia.

Consideramos ainda a definição apresentada por Almeida Filho (1993), ao falar do ensino comunicativo: para o autor, a abordagem é “uma filosofia, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, do que é uma língua estrangeira, de aprender e ensinar línguas” (ALMEIDA FILHO, op. cit., p. 17). Para o autor, a abordagem de ensinar faz parte do conjunto de disposições que o professor possui para organizar o movimento pedagógico na sala de aula de LE. Almeida Filho propõe o modelo da Operação Global de Ensino (OGEL), no qual apresenta os fatores *intervenientes* no processo de ensinar e aprender línguas: a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno, o papel do professor, o papel do aluno, os filtros afetivos, as abordagens que orientam o planejamento do curso e a produção de materiais. Para o autor, as concepções de linguagem e de como se aprende e se ensina uma língua atuam como a matéria principal das competências desejadas na formação dos professores de línguas.

Neste estudo, adotamos a definição de Almeida Filho (1993, 2012), por considerar que o conceito de abordagem não se restringe às teorias de ensino e aprendizagem, mas também se refere às filosofias presentes na compreensão de mundo, no conceito de linguagem e nas crenças do que é aprender e ensinar línguas. Concordamos com o autor e consideramos que a análise de abordagem, conforme apresentada na OGEL, pode contribuir para a compreensão do fazer docente e a reflexão sobre as variantes que atuam na sala de aula, contribuindo assim para a melhoria da prática docente.

Figura 1 – Principais fatores intervenientes do processo de ensinar e aprender

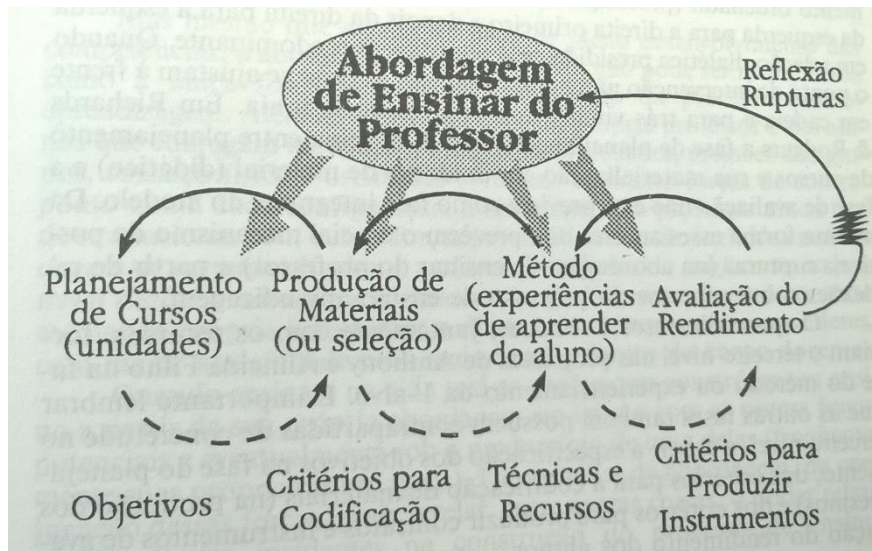


Fonte: Almeida Filho (1993, p. 12)

No gráfico representativo dos principais fatores presentes na sala de aula, é possível ver que a abordagem, as concepções de como se aprende e se ensina, ‘as concepções vivenciadas’ por alunos e professores estão presentes e atuantes. Segundo Almeida Filho (1993), as concepções se referem à cultura de aprender, às maneiras de estudar, que correspondem às tradições de aprender cultivadas em cada região, etnia, grupo social ou familiar. Conforme o autor, essa concepção de aprender se torna um conceito implícito, subconsciente, que orienta as maneiras sobre como se deve aprender uma nova língua, o desencontro entre a abordagem de aprender do aluno e a de ensinar do professor, ou ainda a abordagem presente no material didático pode gerar dificuldades, fracassos ou desânimo no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

No modelo proposto pelo autor, a abordagem de ensinar do professor, suas concepções, orientam as decisões e ações no processo de ensino na sala de aula, o planejamento do curso, suas unidades, a produção ou seleção do material, a escolha dos procedimentos e a avaliação do processo, isto é, as materialidades do processo ensino e aprendizagem apresentadas no modelo OGEL, na figura 2:

Figura 2 – Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (1993, p. 19)

Conforme vemos na figura acima, a abordagem do professor na perspectiva ecológica se relaciona com todos os elementos e estes se inter-relacionam numa constante, e podem ser impactados pelos efeitos proativos ou retroativos no processo, conforme apresenta Almeida Filho (op. cit.).

Consideramos a perspectiva da formação em serviço e a importância de conhecer as concepções que orientam a prática do professor, no intuito de subsidiar a reflexão necessária ao desenvolvimento profissional docente e a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. Os estudos sobre abordagem são importantes para que possamos compreender as concepções que orientam as escolhas dos professores. No caso específico do curso de inglês com foco no desenvolvimento das habilidades orais, a abordagem do professor, as concepções sobre o ensino podem comprometer o resultado. Nesse sentido, buscamos compreender as concepções que orientam a relação do professor com o material de apoio, no intuito de contribuir para as ações de formação em serviço que possam promover a melhor compreensão dos objetivos do curso e conseqüentemente a melhor aprendizagem dos alunos.

2.2 As mudanças na concepção de ensinar

Com o objetivo de compreender as linhas pedagógicas e tendências presentes na prática docente hoje, adotamos como base os estudos de Mizukami (1986) sobre as diferentes abordagens declaradas pelos professores em sua pesquisa. Em seu estudo, cada abordagem foi mapeada a partir de oito categorias consideradas básicas, a saber: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino e aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação. Segundo a autora, algumas abordagens apresentam o referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática ou na imitação de modelos, o que implica nos diferentes conceitos de compreensão de mundo e de como se aprende e como se ensina. A fim de direcionar a discussão para a análise dos dados, neste capítulo, olhamos exclusivamente para as categorias educação, escola, ensino e aprendizagem, professor-aluno, pois correspondem diretamente aos aspectos ligados às concepções de ensino e aprendizagem observados em nossa pesquisa.

2.3 Abordagem tradicional

Segundo Mizukami (1986), a abordagem tradicional não deriva de teorias empiricamente validadas, mas de uma prática educativa e da sua transmissão através dos anos, por isso apresenta tendências e manifestações diversas. Uma concepção e prática educacionais que persistiram no tempo e que serviram de referência para as abordagens que se seguiram. A autora destaca que nesse período, denominado tradicional, a concepção é

transmitida de geração a geração por muitos anos, desde a antiguidade. Portanto, a abordagem tradicional apresenta diversos aspectos e tendências e não corresponde necessariamente a uma teoria específica. Consiste em uma ação educativa que tem por objetivo conduzir o aluno ao contato e conhecimento das realizações da humanidade. O ensino é centrado no professor, elemento imprescindível na “transmissão”²⁴ do conteúdo, e o aluno é um “adulto em miniatura” que precisa ser atualizado (MIZUKAMI, 1986, p. 8). O conhecimento, nessa concepção, é adquirido por meio de armazenamento de informações, memorizações, que devem partir das estruturas mais simples para as mais complexas.

No ensino tradicional, a escola é considerada lugar de excelência, do saber, local de “transmissão” de conhecimento. Na relação professor-aluno, o professor tem papel central, aquele que detém o poder de decisão sobre todos os elementos da aula, a metodologia, o conteúdo, as formas de interação, avaliação, etc. O professor atua como mediador entre o aluno e os modelos culturais. Mizukami (1986) ressalta que, devido à utilização quase predominante do método expositivo, fica implícito que o “trabalho intelectual do aluno será iniciado, propriamente, após a exposição do professor, quando então, realizará os exercícios propostos” (MIZUKAMI, 1986, p. 16).

O método gramática-tradução é o mais antigo que se tem registro, utilizado no ensino do latim e do grego durante séculos, partia do princípio de que a mente necessitava de exercício. A aprendizagem se dava por meio de exercícios de memorização e tradução de textos clássicos. Abrahão (1992), com base em Roberts²⁵ (1982), ao discorrer sobre o ensino de línguas, ressalta que o objetivo era levar ao treinamento por meio da análise lógica da linguagem, o que justificava os procedimentos metodológicos que caracterizavam os métodos: uso da língua materna na sala de aula; listas bilíngues no ensino do vocabulário; explicações gramaticais; textos clássicos para análise gramatical, tradução de sentenças descontextualizadas e nenhuma atenção à oralidade.

Celce-Murcia (2014) apresenta, a partir de Kelly²⁶ (1969), uma síntese dos elementos-chave do método gramática-tradução: Instrução é dada em língua materna; Foco na leitura e escrita; Uso mínimo da língua-alvo para a comunicação; Foco na análise sintática,

²⁴ Conceito de concepção de ensino em que o foco está no professor, que detém o saber e o transmite ao aluno, o qual, por sua vez, tem papel passivo no processo de aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986).

²⁵ ROBERTS, J. T. Recent Development n ELT. **Language Teaching**. Cambridge University Press. 1982. p. 94-110

²⁶ KELLY, L.G. **Twenty-five centuries of language teaching**. New York, NY: Newbury House. 1969

nas formas, no vocabulário; Predominância do uso de textos clássicos; Tradução de sentenças da língua-alvo para a língua materna (ou vice-versa); Dificuldade dos alunos em usar a língua para a comunicação; O professor não precisa ter fluência no uso da língua-alvo. Amadeu-Sabino (1994) observa que o uso oral da língua não era objetivo do ensino, mas sim adquirir erudição, proficiência em leitura na língua estrangeira.

Devido a diversos fatores, dentre eles o crescimento das relações entre os europeus dos diferentes países na Europa, o método gramática-tradução começou a ser questionado no início do século XIX, frente à necessidade de desenvolver as habilidades orais, conforme apresentam Richards e Rodgers (2011). Segundo os autores, a chegada do mercado editorial, a impressão de livros para o estudo individual e o crescimento das relações entre os países europeus contribuíram para que os especialistas buscassem melhores formas de ensinar línguas modernas.

No Brasil, o método gramática-tradução teve forte influência no ensino das línguas clássicas *grego e latim*, nas primeiras escolas fundadas pelos padres jesuítas e dominou o ensino até meados do século XX (LEFFA, 1999; SCHÜTZ, 2006). Desse modo, percebemos que o método gramática-tradução não se fundamenta em uma teoria específica, suas características podem ser definidas como apresentadas por Richards e Rodgers (2011): com relação à concepção de língua, o foco está na aprendizagem da linguagem literária, considerada superior, a aprendizagem principal ocorre por meio da escrita e do domínio das regras gramaticais. O ensino tem foco na leitura e escrita. Com relação à aprendizagem, o aluno aprende a traduzir textos literários de uma língua para outra, a gramática é estudada por meio da memorização de normas e dos exercícios de fixação. Quanto ao papel do professor, este não precisa ter fluência no idioma, mas deve dominar bem as estruturas da língua. O professor, nessa concepção, é autoridade e detentor do saber. O aluno tem papel passivo na aprendizagem, suas tarefas são a memorização e o exercício para o domínio das regras gramaticais e tradução dos textos literários clássicos. A língua é aprendida de forma dedutiva, e o plano de ensino é organizado de acordo com os tópicos gramaticais. A língua materna é usada como meio de instrução na análise comparativa entre língua materna e estrangeira.

Conforme relatam Richards e Rodgers (2011), importantes contribuições para o ensino de línguas foram linguistas como o inglês Prendergast (1806-1886) e o estudo sobre memorização de rotinas, frases básicas, que podiam ser utilizadas em situações reais para se comunicar. O francês C. Marcel (1793-1896), que em seu estudo buscou comparar a língua da criança e o ensino de uma língua, dando origem ao método natural. O francês F. Gouin

(1831-1896) talvez seja o mais conhecido deste período, por propor em seu estudo o uso das habilidades orais com base no uso da linguagem pela criança. Segundo Richards e Rodgers (2011), Gouin acreditava que a aprendizagem da língua era facilitada em seu contexto de uso, associada às ações. Assim, os princípios propostos por ele, como a ênfase em apresentar as novas estruturas em seu contexto, o uso de gestos e ações visando facilitar a compreensão das sentenças, foram considerados princípios que contribuíram para o desenvolvimento de novas abordagens e métodos com base naturalista, como o Método Direto, o Método Situacional e o da Resposta Física Total, que surgiram mais tarde. Richards e Rodgers (2011) ressaltam que os trabalhos desenvolvidos pelos especialistas, embora não tenham tido projeção em seu tempo, contribuíram para as pesquisas no final do século XIX e início do século XX e resultaram no movimento de reforma iniciado por volta de 1880.

É nesse contexto que surge na Europa, o Método Direto como alternativa ao ensino da gramática-tradução, apesar dos resultados apresentados na leitura e na escrita; contudo não capacitava para proficiência nas habilidades orais. Segundo os autores, o Método Direto, considerado o mais popular dos métodos de abordagem natural, foi apresentado inicialmente na França e Alemanha e se tornou popular na Europa e nos Estados Unidos no trabalho de Maximilian Berlitz, criadora do Método Berlitz (1878). O método direto representou um grande avanço no ensino de línguas. Com base na concepção natural em que a língua é aprendida naturalmente em uso, a ênfase era dada ao uso da língua-alvo em sala de aula, com o auxílio de gestos e imagens para melhor contextualizar e facilitar a compreensão do aprendiz. As principais características apresentadas por Celce-Murcia (2014) são:

1. O uso da língua materna não é permitido;
2. As lições iniciam com diálogos e anedotas em estilo contemporâneo;
3. Gestos e imagens são usados para facilitar a compreensão;
4. A gramática é aprendida indutivamente;
5. Os textos literários são lidos por prazer e não para serem analisados gramaticalmente;
6. A cultura da língua-alvo é também ensinada indutivamente;
7. O professor deve ser nativo ou ter proficiência na língua-alvo.

(CELCE-MURCIA, 2014, p. 5)

De acordo com o método, as noções de estrutura da língua eram aprendidas de forma indutiva na reflexão durante ou após as atividades de prática. O uso de imagens e gestos era incentivado como recurso para auxílio na compreensão. A ênfase era aprender por meio do uso da língua, o foco era aprender “a pensar no idioma”, conforme apresenta Leffa

(1988). O autor relata que, apesar do enfoque na língua oral, a escrita podia ser introduzida ainda nas primeiras aulas. O ponto de partida podia ser pequenos trechos de leitura ou diálogos usados no trabalho de compreensão oral, pronúncia ou exercícios de conversação.

Apesar da ênfase na prática oral, permaneciam os diálogos e textos produzidos para o contexto de sala de aula. O trabalho com turmas pequenas, atenção individual e foco na oralidade foram princípios que tornaram o método popular. No entanto, a escola pública, a qual tem número maior de alunos nas turmas e menor tempo de aulas, apresentou algumas das dificuldades na implantação desse método na educação básica, conforme vemos em Richards e Rodgers (2011). Os autores comentam que limitações como a necessidade de professor nativo ou fluente no idioma foram fatores que contribuíram para o seu enfraquecimento ainda no início do século XX. Amadeu-Sabino (1994) observa que o declínio do método direto contribuiu para a retomada do método gramática-tradução.

No Brasil, o método foi introduzido oficialmente pelo Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, no Colégio Pedro II. Contudo as dificuldades relatadas anteriormente também influenciaram a implementação do método no contexto das escolas públicas brasileiras, conforme aponta Leffa, (1999). Importante ressaltar que os princípios apresentados no método direto, apesar das críticas, serviram de base para o desenvolvimento do método audiolingual, o qual se tornou popular nos anos 60-70.

Observamos neste breve estudo sobre as abordagens tradicionais que, embora haja diferentes enfoques em cada método, a gramática permanece como forte alicerce para o ensino da língua inglesa.

2.4 Abordagem comportamentalista/behaviorista

Vemos em Mizukami (1986, p. 19) que, “os comportamentalistas ou behavioristas consideram a experiência ou a experimentação planejada como base para o conhecimento”. No Brasil, os estudos de Skinner sobre o comportamento foram muito difundidos. Conforme apontado pela autora, em seu estudo, Skinner não se preocupou com processo, mas sim com o controle do comportamento que fosse observável. O conhecimento, portanto, é estruturado de forma indutiva, a partir da experiência. Dentro desta concepção, a escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Para Mizukami (op. cit.) cabe à escola manter e conservar os padrões de comportamento aceitos e/ou desejáveis para a sociedade. Na perspectiva behaviorista, a ação educacional é

responsável por transmitir os modelos de comportamentos. Ensinar consiste na concretização de um planejamento que garanta o reforço e a aprendizagem do comportamento, enquanto a aprendizagem é concebida a partir da “organização (estruturação) dos elementos para as experiências curriculares” (op. cit., p. 31).

Na perspectiva comportamental, segundo Mizukami (1986), o professor é responsável por planejar e desenvolver o sistema, isto é, ele é responsável por garantir a aprendizagem dos alunos, oferecer bons modelos, *feedback* constante que forneça elementos que contribuam para a aprendizagem dos alunos de uma determinada habilidade e apresentação do conteúdo em pequenos passos, respeitando o ritmo de cada aluno.

Encontramos nessa abordagem a forte influência dos estudos da linguística estrutural, como, por exemplo, a divisão do conteúdo em pequenas partes, do simples para o complexo, a fim de reforçar as respostas e estruturas a serem aprendidas. Ainda de acordo com Mizukami (1986), o instrutor, nesta abordagem dispõe de três formas para arranjar ou combinar os conteúdos ou reforços e contingências: encadeamento, modelagem, ou enfraquecimento ou mudança graduada de estímulo. Segundo a autora na concepção skinneriana, a pedagogia, a educação e o ensino são identificados como métodos e tecnologia.

Semelhante à abordagem tradicional, aqui encontramos ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio e no controle sobre o que será aprendido e sobre o que será transmitido às gerações.

Observamos nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas que as teorias, a partir do início do século XX, desempenharam importante papel na compreensão do que é ensinar e aprender língua materna e estrangeira. De acordo com Yokota (2005), a maioria dos estudos tinha como foco a segunda língua, doravante L2, e não língua estrangeira (LE). Os estudos tinham como base o aporte teórico behaviorista, em que a língua materna e a língua-alvo eram estudadas e comparadas, visando evitar os erros na produção em LE ou L2. Esses estudos foram desenvolvidos por linguistas na Europa e também nos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos a preocupação em ensinar LE ganhou ênfase nos anos 40, por ocasião da Segunda Guerra e nos esforços das Forças Armadas em preparar seus combatentes para atuarem no exterior. Também era crescente o número de imigrantes no país e que precisavam aprender a língua para poderem continuar os estudos. Nesse período, o linguista Charles Fries (1945) e seus colegas no *English Language Institute*, em Michigan, desenvolveram suas pesquisas com base na linguística estrutural e na concepção behaviorista de ensino, em que a língua é vista como sistema formado por elementos sintáticos e

fonológicos, com um número limitado de normas linguísticas e que compreende a aprendizagem como formação de hábitos. A ênfase residia na comparação sistemática entre língua materna e língua-alvo, conforme apresenta Yokota:

...usando noções behavioristas de imitação, estímulo-resposta, transferência positiva e negativa, repetição, etc., os pesquisadores podiam formular forte relação entre as propriedades de L1 e L2 e previam o grau de dificuldade da aprendizagem, que estaria relacionado com o conceito de distância interlinguística, ou seja, a distância que existe entre a língua nativa (L1) e a língua meta (L2). (YOKOTA, 2005, p. 14)

Nos estudos com base na teoria behaviorista, surgiram vários métodos que propunham uma alternativa ao ensino tradicional. O método Audiolingual surge como proposta de ensino das habilidades orais, segundo afirmam Lightbown & Spada (2006, p. 34): “o argumento era que, diferente do ensino da gramática-tradução, em que os alunos aprendiam sobre a língua, o ensino audiolingual iria ensinar os alunos a falar a língua”. O método tem como base a repetição de estruturas simples e a análise contrastiva. O erro é evitado, pois acredita-se que pode se tornar hábito, por esse motivo é incentivada a repetição e fixação das estruturas antes de incentivar a fala livre. As habilidades linguísticas são ensinadas seguindo a ordem: escuta, fala, leitura e escrita. As atividades de compreensão oral têm foco no treinamento das estruturas gramaticais.

O “Método do Exército”, como ficou conhecido, apresentou bons resultados, logo sendo considerado um programa inovador. O sucesso do projeto despertou o interesse dos linguistas da época, conforme vemos em Leffa (1999), o que contribuiu para que o método adquirisse *status* de método científico e que posteriormente ficou conhecido como método Audiolingual. Conforme vemos em Leffa (op. cit.), importantes contribuições neste período se destacam, a do linguista Bloomfield, no campo das metodologias, os estudos de Nida, Fries e Lado, e no campo da psicologia de Skinner, cujos estudos tiveram grande impacto na compreensão do que é ensinar e aprender.

Na visão estrutural de LE, a língua é vista como um sistema de elementos relacionados: fonemas, morfemas, categorias, estruturas visando à codificação de sentidos. Conforme vemos em Amadeu-Sabino (1994), os diálogos e *drills* formam a base da sala de aula. Os diálogos são usados para contextualizar e apresentar as estruturas novas as quais são usadas para repetição e memorização. A ênfase é colocada na pronúncia correta, no ritmo e na entonação. O erro deve ser evitado, pois é considerado prejudicial à aprendizagem. De acordo com o método, o professor tem papel central e ativo, sendo responsável por controlar a

apresentação das estruturas linguísticas, monitorar as atividades e corrigir o desempenho dos alunos. A aprendizagem é vista como resultado da interação entre professor e alunos.

Outros aspectos destacados por Celce-Murcia (2014) são: as habilidades seguem uma ordem específica, primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; a língua é ensinada com foco nas estruturas, e os materiais e atividades são cuidadosamente preparados, dando pouca ou nenhuma oportunidade para a criatividade do professor.

O método audiolingual se tornou muito popular inclusive no Brasil e dominou o ensino de línguas até final dos anos 60, início dos anos 70. Nesse período, o linguista Chomsky (1975) apresenta a teoria gerativa da gramática e faz críticas à abordagem estrutural e à teoria de aquisição de línguas com base na abordagem comportamental. Para Chomsky, a aprendizagem da língua depende de processos inatos na mente e não por imitação ou repetição. No Brasil, à semelhança dos outros países, a contribuição dos estudos no campo da psicologia cognitiva e da linguística gerativista, conforme vemos em Leffa (1999), somada a alguns problemas relatados por professores e alunos como, por exemplo, as repetições consideradas cansativas e a experiência de fracasso dos alunos no contato com nativos, foram alguns dos fatores que levaram ao declínio do método. (LEFFA, 1999).

Na visão comportamental, e nos métodos deste período vemos que a estrutura e a gramática permanecem como eixo norteador do ensino de línguas. Na metodologia audiolingual a repetição é enfatizada, apesar de ser considerada cansativa pelos alunos, acabando por reforçar as concepções sobre a aprendizagem de línguas, tendo forte impacto na formação dos professores neste período.

2.5 Abordagem Humanista

Em Mizukami (1986) vemos que na concepção humanista, de forte base na psicologia, encontramos o enfoque no sujeito, no indivíduo, o que contribui para as mudanças nas concepções do que é ensinar e aprender. São considerados importantes autores os psicólogos deste período. Dentre eles estão Carl R. Rogers, e A. Neill. Ambos os autores defendem a função central do sujeito como aquele que tem papel fundamental na elaboração do conhecimento humano.

A autora argumenta que, como a abordagem é caracterizada pela centralidade do sujeito, no campo da educação, o ensino é centrado no aluno, assim a perspectiva e a motivação para aprender têm origem no próprio aluno. Na concepção rogeriana, o homem se constitui "arquiteto de si mesmo" (op. cit., p. 41), e nesse sentido busca, na relação com o

outro e com o meio, a transformação de si mesmo (*self*) e da realidade. A educação nessa perspectiva é entendida “como um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança, que devem caracterizar um processo buscado, escolhido, e não obrigado ou imposto” (MIZUKAMI, 1986, p. 45).

Conforme apresenta Mizukami (1986), a escola decorrente da visão humanista será uma escola que privilegia o respeito pela criança e oferece condições para o seu desenvolvimento pleno, contribuindo para a autonomia do aluno, que assume responsabilidade na própria aprendizagem. Nesse contexto, as estratégias instrucionais têm importância secundária, o método e a técnica não são enfatizados nos processos de ensino e aprendizagem. A educação, nesta abordagem, tem papel secundário, a ênfase reside no aprendiz, em promover a autonomia e o engajamento do aluno na construção do conhecimento, cabendo ao educador desenvolver um estilo próprio para “facilitar” a aprendizagem dos alunos (MIZUKAMI, op. cit.).

No que se refere aos princípios para o ensino, vemos em Gadotti (1994) que, para Rogers, os princípios básicos do ensino e aprendizagem eram “a confiança nas potencialidades humanas, pertinência do assunto a ser aprendido ou ensinado, aprendizagem participativa, autoavaliação e autocrítica, aprendizagem da própria aprendizagem” (GADOTTI, 1994, p. 181). Segundo essa concepção, o homem é o centro de todas as coisas, da produção do conhecimento e do saber. Conforme vemos no texto de Combs²⁷ citado por Mizukami (1986, p.51) os princípios e as concepções na compreensão de mundo orientaram a formação docente no período:

O professor é primariamente uma personalidade única, considerado como um único ser humano que aprendeu a usar-se efetiva e eficientemente para a realização de seus próprios propósitos e os da sociedade, na educação dos outros. Daí não ser possível ensinar ao professor um repertório de estratégias de ensino. Cada professor, por sua vez, desenvolverá seu próprio repertório, de forma única, decorrente da base perceptual de seu comportamento.

(COMBS, 1965 *apud* MIZUKAMI, 1986, p.51)

²⁷ COMBS, A. W. The Professional Education of Teachers. Boston, Albyn, and Bown, Inc., 1965.

Abrahão (1992), com base em Roberts²⁸ (1982), define a abordagem humanista como um conjunto de métodos e técnicas que compartilham de pelo menos duas proposições significativas: a primeira, que os aspectos afetivos da aprendizagem são tão importantes quanto os aspectos cognitivos, o aprendiz é considerado um ser total e não um dispositivo de aquisição não-identificado; e a segunda, “que as respostas para os problemas de aprendizagem de línguas estão mais na psicologia do que na linguística” (ABRAHÃO, 1992, p. 81).

Ela também contribui para profundas mudanças na compreensão do que é ensinar e aprender. Na visão humanista, o foco está na aprendizagem. Dubin e Olshtain (1986) observam que o currículo de base humanista tem forte ênfase na responsabilidade do aprendiz sobre o processo de aprendizagem, fazendo escolhas, tomando decisões, escolhendo ou iniciando atividades, expressando sentimentos ou opiniões sobre necessidades pessoais, habilidades e preferências, ao invés de transmitir o conhecimento. A cooperação entre professores e alunos é enfatizada nesse contexto, como vemos nos princípios básicos para o desenvolvimento de um programa de línguas:

1. Ênfase na atividade significativa a partir da perspectiva do aluno, textos autênticos, as tarefas devem ser comunicativas, os resultados devem ser negociados e não predeterminados;
2. O aluno tem papel central nesta abordagem e o respeito pelo aprendiz é valorizado;
3. A aprendizagem é vista como uma experiência pessoal de autorrealização em que o aprendiz tem voz ativa no processo de decisões;
4. Os aprendizes em um grupo são vistos como grupo de apoio no qual interagem, ajudam e se avaliam, como avaliam também todo o processo;
5. O professor assume o papel de facilitador, que está mais preocupado com a atmosfera da classe do que com o cumprimento do plano de curso ou com os recursos didáticos, que devem servir às necessidades dos alunos;
6. A língua materna do aprendiz é considerada como um auxílio útil na compreensão ou na formulação de hipóteses sobre a língua-alvo, principalmente nos anos iniciais. (DUBIN E OLSHTAIN, 1986, p. 76)

Na perspectiva humanista, vemos que o papel do professor é definido como facilitador, que deve servir às necessidades de aprendizagem do aluno. Celce-Murcia (2014) também ressalta a importância de o professor ser proficiente na língua-alvo e também na língua materna, no intuito de auxiliar os alunos nos estágios iniciais. Na concepção humanista, a aprendizagem de um segundo idioma é considerada como processo de realização pessoal.

Embora nosso estudo não tenha foco nos métodos, consideramos importante registrar aqueles surgidos como resultado da aplicação das teorias da abordagem humanista.

²⁸ Op. cit, p. 41

Nesse período, os principais métodos de base humanista são: Silencioso – introduzido por Gatteno, pode ser classificado como cognitivista em orientação; Comunitário – Charles Curran, 1976; Sugestopédia – introduzido pelo médico e psicoterapeuta Georgi Lozanov, consiste em técnicas de relaxamento e concentração que auxiliam os aprendizes a descobrirem suas fontes subconscientes e a reterem grandes quantidades de vocabulário e estrutura. Apresentam como características: linguagem apresentada em contexto, diálogos com base na vida cotidiana, proficiência funcional através de dramatizações (*role-plays*) ou de atividades interativas. Também se observa no ensino de línguas a preocupação com as necessidades afetivas dos alunos.

Neste período é possível ver mudanças no papel do professor, e a mudança do enfoque que passa a considerar o aluno e suas necessidades como aprendiz. Outro aspecto que observamos é a preocupação com o contexto e a utilização de dramatizações e atividades interativas, no intuito de motivar o aluno e promover a participação ativa na aprendizagem. No próximo tópico veremos a contribuição da abordagem cognitivista e suas implicações para o ensino de línguas.

2.6 Abordagem Cognitivista

A abordagem cognitiva surgiu como resultado dos estudos desenvolvidos em reação às concepções da abordagem comportamental/behaviorista, que defendia a formação de hábitos e o condicionamento como princípios da aprendizagem.

Para Mizukami (1986, p. 59), os estudos na área da psicologia cognitiva buscavam “compreender os ‘processos centrais’ do indivíduo dificilmente observáveis, tais como: processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.”. Segundo a autora, na perspectiva cognitiva, embora haja preocupação com o contexto social externo e com as relações sociais, a ênfase recai na capacidade do aluno em integrar e processar as informações. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre na interação do aluno com o meio, e o conhecimento é considerado o “produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto.” (Op. cit., p. 60).

São considerados importantes autores dessa época o suíço Jean Piaget (1896-1980) e o norte-americano Jerome Bruner, os quais desenvolveram seus estudos no campo do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. No Brasil, os estudos de Piaget sobre o

desenvolvimento cognitivo a partir da observação das fases da criança contribuíram para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva do aprendiz, e tiveram forte influência na formação de professores, principalmente dos que atuam nos anos iniciais.

Na abordagem cognitivista, conforme vemos em Mizukami (1986), a educação formal tem papel importante na formação do indivíduo, ao proporcionar situações que promovam a reflexão adequada ao nível de desenvolvimento em que o aprendiz se encontra, de forma que possa construir as noções e operações ao mesmo tempo em que vive suas experiências em cada etapa de desenvolvimento.

A educação, nesta perspectiva, não consiste em transmissão de conceitos, informações, etc.; ela é fundamental para contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e das estruturas mentais mais essenciais, conforme vemos no fragmento de Piaget²⁹ citado por Mizukami (1986, p. 70) a seguir:

...não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente porém se sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente... o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola...

(PIAGET, 1973, p. 69 *apud* MIZUKAMI, 1986, p.70)

Como observamos acima, fica clara a oposição aos pressupostos da abordagem comportamental/behaviorista, que defende a transmissão de conhecimentos pelo especialista. Na concepção piagetiana, a aprendizagem ocorre no levantamento de hipóteses, na investigação, na pesquisa, na solução de problemas, nas atividades e experiências de que o aluno participa de forma ativa e não na memorização de fórmulas e conceitos.

Na concepção cognitivista, o professor tem a importante função de criar situações, condições em que se possa estabelecer negociação de significados e cooperação,

²⁹ PIAGET, J. Para Onde vai a Educação? Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Olympio- UNESCO, 1973.

sua função é propor problemas aos alunos, favorecer a reflexão, a interação, a troca de saberes, sem lhes fornecer as respostas. Cabe ao professor conviver com os alunos, observar os comportamentos, participar das atividades, propondo perguntas e também sendo questionado, em um processo dialógico, para que possa auxiliar na aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento. O aluno, por sua vez, assume o papel de pesquisador, investigador. Na concepção cognitivista o trabalho em equipe é incentivado e considerado elemento importante na socialização do indivíduo.

Vemos em Mizukami (1986) que para Piaget³⁰ (1973), a interação social, o compartilhamento de ideias, as tomadas de decisões, as responsabilidades nas atividades são fundamentais ao desenvolvimento do ser humano, à autonomia do aprendiz, conforme observamos no fragmento a seguir:

O trabalho em grupo, a discussão deliberada em comum, não é só condição para o desenvolvimento mental individual para a autonomia dos indivíduos, como também o é para a superação do egocentrismo natural do comportamento humano, que só ocorre quando há conflitos provenientes de interesses diferentes dos indivíduos. (MIZUKAMI, 1986, p. 79)

É na troca, na negociação de sentidos, que o aprendiz se desenvolve e aprende a se relacionar com o outro, a respeitar seus espaços e limites. Consideramos nesta breve reflexão que os princípios presentes na teoria do desenvolvimento cognitivo contribuíram para novos estudos e paradigmas na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente pela perspectiva da aprendizagem.

Registramos ainda, neste período, a contribuição de Vigotsky (1896-1934) e a publicação de seus estudos sobre os processos cognitivos e a importância do contexto social no desenvolvimento da linguagem. Constatamos, em Oliveira (1997), que Vigotsky considera o cérebro não como um sistema fixo, mas que se desenvolve e pode ser moldado no desenvolvimento individual em contato com o mundo, com a cultura, na interação com o outro num contexto histórico social. Para Vigotsky, “o homem tem uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 24). Segundo a autora, a contribuição de Vigotsky pode ser compreendida em três pilares básicos: 1. As funções psicológicas partem da base biológica, pois resultam da atividade cerebral; 2. O funcionamento psicológico tem base nas relações

³⁰ Op. cit. p. 51

sociais entre o indivíduo e o mundo ao seu redor, parte de um processo histórico; 3. A relação homem/mundo se desenvolve mediada por sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 1997)

Em Vigotsky, a importância da relação entre dois elementos mediados pelos elementos culturais contribui para o desenvolvimento do indivíduo, para a aprendizagem de algo novo. O conceito sempre presente nesta concepção é a interação, a relação com o outro, com o meio, com a cultura. Conforme apresenta Oliveira (1997), a forte relação entre o processo de desenvolvimento do indivíduo e a relação com seu ambiente e com a situação de ser, que não pode se desenvolver sem o suporte e a interação com outros indivíduos de sua espécie, tem forte impacto na educação. A escola é considerada espaço pedagógico privilegiado, e o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, proposto por Vigotsky, e que se refere ao nível de desenvolvimento do aprendiz, conforme apresenta Oliveira (op. cit.):

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Oliveira, 1997, p. 60)

A aprendizagem na concepção cognitiva sociointeracional se dá na interação entre professor e aluno, um aprendendo com o outro, na relação com o meio, com a cultura, sempre partindo do nível de desenvolvimento em que está o aprendiz, do conhecimento alcançado, para então poder estabelecer relação com um determinado tema ou conteúdo a ser desenvolvido.

Em Vigotsky, a interação e a mediação da cultura são conceitos fundamentais. Conforme apresenta Silva (2006), Vigotsky considera que os estágios não são universais, eles partem de algum lugar. Para ele, o desenvolvimento cognitivo do ser humano é visto como um processo dinâmico, cheio de mudanças, elevações e inversões, que contribui para a formação das funções mentais elevadas. Esse processo ocorre mediado pela cultura, por meio das interações com o outro mais experiente.

Nesse sentido, vemos em Oliveira (1997) que Vigotsky difere de Piaget em seus primeiros estudos, em que foca no papel do sujeito na construção e desenvolvimento

cognitivo dos processos psicológicos. A autora argumenta que, para Piaget a função da fala egocêntrica seria uma transição entre estados mentais individuais não-verbais. Por sua vez, Vigotsky observa em seus estudos que essa atividade do pensamento contribui para o desenvolvimento do indivíduo na interação com o outro, no coletivo, e não desaparece nas demais fases, mas dá lugar à linguagem interior. Oliveira (1997) resume: “Piaget postula uma trajetória “de dentro para fora”, enquanto “Vigotsky” considera que o percurso é de “fora para dentro” (op. cit., p. 53)

No campo da linguística, registramos a contribuição de Chomsky (1975), o qual, ao publicar trabalho sobre a aquisição da linguagem e a teoria da gramática gerativa transformacional, em que defende a capacidade inata do indivíduo na aquisição da linguagem e o conceito de Gramática Universal. De acordo com a teoria gerativa, a criança tem uma capacidade inata que a auxilia na compreensão e aquisição das estruturas linguísticas, conceito que diretamente contesta os pressupostos behavioristas de formação de hábitos como princípio de aprendizagem.

Observamos neste breve estudo que este período é marcado por profundas mudanças na compreensão de mundo, sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e consequentemente sobre os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Abrahão (1992), as contribuições das teorias cognitivistas sobre o desenvolvimento do indivíduo e também as contribuições no campo da linguística dos estudos de Chomsky e a teoria da gramática gerativo-transformacional representaram grandes transformações na compreensão do que era ensinar e aprender línguas materna e estrangeira e contribuíram para os estudos que se seguiram no período pós-audiolingual.

Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de LE passaram a considerar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e sua relação com o conteúdo a ser aprendido, assim como com o mundo a sua volta. O aluno passou a ter voz ativa na escolha das atividades, em sua prática e em como seriam desenvolvidas. Consideramos ainda que as pesquisas no campo da aquisição da linguagem, por seu caráter interdisciplinar, contribuíram para os estudos no paradigma qualitativo e para o fortalecimento das pesquisas na área de Linguística Aplicada.

2.7 Abordagem Sociocultural

Na abordagem sociocultural, a ênfase reside nos aspectos sócio-político-culturais presentes nos movimentos de cultura popular surgidos após a II Guerra Mundial e

ligados aos processos de democratização da cultura, conforme apresenta Mizukami (1986). Segundo a autora, no Brasil, os estudos de Paulo Freire sobre a alfabetização de adultos e a cultura popular são um dos mais significativos. Vemos em Mizukami (1986) que para Freire (1974), o homem é sujeito de seu conhecimento, mas a sua relação com o mundo é imprescindível para que ele se desenvolva plenamente, todos os homens fazem parte de um contexto social-histórico-político-econômico e não podem ser dissociados dele. O homem deve refletir sobre o seu ambiente: quanto mais ele pensar sobre o que ocorre em seu contexto, mais consciente ele se tornará, e mais comprometido a mudar a própria realidade.

Mizukami (op. cit.) ressalta que a educação, na perspectiva freireana, deve agir como instrumento de consciência e libertação. Ela não deve amarrar ou limitar o homem para que ele caiba em uma sociedade predeterminada. O homem é sujeito de si e poderá escolher sobre o seu destino e conduta para transformar o mundo.

Nesse sentido, o contexto é de suma importância, e a reflexão crítica sobre o meio (o social) é incentivada, porque a cultura, compreendida como expressão da experiência humana, contribui para o amadurecimento do sujeito. Compreender a cultura, a sociedade e os mecanismos de manutenção do *status quo* em uma sociedade são fundamentais para que ocorra o processo de desmitificação e a humanização do sujeito. A história consiste, então, justamente neste crescimento e amadurecimento do sujeito. Ele percebe, reflete sobre os temas e desafios e procura superá-los. (MIZUKAMI,1986).

Na concepção freireana, o processo de elaboração e desenvolvimento do conhecimento fazem parte do processo de conscientização, o qual consiste em uma aproximação crítica da realidade, num processo contínuo e progressivo que contribui para a compreensão da realidade presente no contexto social. Somente o trabalho educativo que promova a reflexão crítica pode proporcionar que o homem compreenda seu contexto:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

(FREIRE³¹, 1974 *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 94)

A escola, na perspectiva sociocultural, é entendida como parte de um contexto histórico, em determinada sociedade e que desempenha um papel que pode ser libertador ou

³¹ FREIRE, P. *Concientización*. Buenos Aires, Ediciones Busqueda, 1974.

não, conforme as relações com o sistema. Conforme apresenta a autora, a escola, “para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando” (op. cit., p. 96). Segundo Mizukami (1986) remetendo a Freire³² (1975), educador e aprendiz fazem parte do mesmo processo, mediados pelo mundo ao seu redor, pela cultura. Dessa forma, para que o processo educacional ocorra, é necessário que o professor dialogue com o aprendiz, negocie significados mediados pela cultura, pelo mundo. A autonomia e a reflexão crítica são incentivadas, a prática dialogada, valorizando a linguagem e a cultura do aprendiz, incentivando a reflexão crítica, no sentido de expressar pontos de vista do autor ou do grupo social, como produto histórico, num determinado tempo.

O professor, na concepção sociocultural, tem função social e política e é responsável por criar condições para que os alunos possam refletir criticamente e perceber as contradições sociais no contexto em que vivem. O diálogo entre professor e aluno ocorre nas oportunidades de cooperação, na união, na organização, na solução das situações problema. O aprendiz ocupa o centro do processo, sendo o conhecimento construído na interação com o outro e com o meio.

Conforme vimos em nosso estudo sobre as abordagens, embora tenhamos buscado uma organização temática linear, não significa que se desenvolveram dessa forma. Muitos estudos foram conduzidos no mesmo período. O que observamos é o desenvolvimento das teorias e o seu impacto na educação, na compreensão de mundo, do que é ensinar e aprender, e o impacto no ensino de língua estrangeira. No entanto, apesar das contribuições e da mudança de enfoque, que passou a ser as necessidades dos alunos e sua aprendizagem, vemos que a apresentação dos conteúdos permanece sendo orientada pelas estruturas linguísticas e gramaticais, aspecto também presente nos livros, nos materiais didáticos e na formação docente. Dessa maneira, concluímos nosso estudo sobre as principais abordagens de ensino, registrando a contribuição dos estudos com enfoque no ensino comunicativo de línguas.

2.8 O Ensino Comunicativo de Línguas

Os princípios do movimento comunicativo no ensino de línguas, em seu início, representaram uma grande mudança na compreensão dos conceitos que orientavam o ensino de língua estrangeira, e que tinham como base a ênfase na memorização e na consolidação das

³² FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975

estruturas linguísticas com poucas variações, conforme vimos em nosso estudo sobre abordagens. A preocupação dos teóricos e pesquisadores no século XX era encontrar o melhor método, e esse fator motivou muitas pesquisas que geraram novos métodos, como alternativa ao gramática-tradução. Vemos em Richards e Rodgers (2011) que o período de 1950 a 1980 é considerado o mais ativo na história dos métodos e abordagens. No entanto, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea e o crescimento das relações comerciais entre os países europeus incentivaram a preocupação com a fluência e o desenvolvimento das habilidades orais, o que, por sua vez, contribuíram para o crescimento das pesquisas nas diversas áreas e campos, como a fonologia, a linguística e a aprendizagem de línguas. É nesse contexto que os estudos desenvolvidos por Hymes, Gumperz e Labov, dentre outros, passaram a enfatizar o trabalho funcional e comunicativo da linguagem.

Em atendimento à necessidade apresentada pelo Conselho Europeu, um grupo de especialistas começou a desenvolver um curso que correspondesse às necessidades dos aprendizes. Conforme apresentam os autores, uma importante contribuição neste período é a de David Wilkins (1972), o qual propõe uma definição funcional da língua e apresenta sentidos comunicativos, que um aprendiz de LE precisa, tanto para compreender como para se expressar. Anos depois, Wilkins (1976) publica novo trabalho, o livro *Notional Syllabuses*, em que propõe uma taxonomia comunicativa-funcional para a elaboração de currículo e que serviu de inspiração para o desenvolvimento de novas propostas, com base nos princípios comunicativos (RICHARDS; RODGERS, 2011).

Os estudos buscavam definir o que representava ser comunicativo. Nesse período, Van Ek e Alexander³³ (1980), dentre outros, argumentavam que, um programa de estudo, para que pudesse desenvolver a competência comunicativa deveria focar os seguintes aspectos:

1. Uma reflexão tão detalhada quanto possível das **finalidades** que motivam o aluno a adquirir a língua-alvo. Por exemplo, utilizar a língua estrangeira para fins profissionais, em contextos da indústria hoteleira, ou para viagens.
2. Alguma ideia do **ambiente** em que o aluno deseja utilizar a língua-alvo. Por exemplo, em escritório, no avião ou em uma loja.
3. O **papel**, definido a partir do ponto de vista social, que os alunos desempenharão na língua-alvo, bem como o papel de seus interlocutores. Por exemplo, um viajante, um vendedor conversando com clientes ou um aluno em um contexto acadêmico.

³³ Van Ek J. and Alexander, L. G. Threshold Level English. Oxford: Pergamon, 1980.

4. Os **eventos comunicativos** de que os alunos participarão: situações cotidianas, situações relacionadas a sua carreira ou profissão, situações acadêmicas etc. Por exemplo, fazer telefonemas, desenvolver conversas casuais ou participar de uma reunião.
5. As **funções linguísticas** envolvidas nesses eventos ou que o aluno terá a habilidade de fazer com o idioma ou através dele. Por exemplo, apresentar pessoas, dar explicações ou descrever planos.
6. As **noções** ou conceitos envolvidos, ou sobre o que o aluno deverá ser capaz de falar. Por exemplo, lazer, finanças, história, religião, etc.
7. As habilidades envolvidas em juntar as peças de um discurso: **habilidades discursivas ou retóricas**. Por exemplo, contar histórias ou fazer uma apresentação de negócios eficaz.
8. A **variedade** ou variedades da língua alvo que serão necessárias, como inglês americano, australiano, britânico e os níveis na linguagem falada ou escrita que o aluno deverá atingir.
9. O **conteúdo gramatical** que será necessário.
10. O **conteúdo léxico** ou vocabulário que será necessário

(Van Ek e Alexander³⁴, 1980 *apud* RICHARDS, 2006b, p. 17)

Percebemos, neste primeiro momento a preocupação com as necessidades do aprendiz, com a finalidade do estudo, a preocupação com o uso social do idioma, e as habilidades discursivas orais ou escritas. O ensino das estruturas linguísticas passa a considerar o conteúdo gramatical e lexical a partir dos eventos comunicativos, das funções comunicativas e dos conceitos que o aprendiz deverá ser capaz de expressar no contexto de uso da língua.

Também nesse período, temos a contribuição de Widdowson e os estudos no campo da análise do discurso, assim como a diferença entre forma e uso, distinção entre as formas gramaticais e as ocorrências em seu contexto de uso da língua. A publicação do livro *Teaching Language as Communication*, em 1978, publicado no Brasil como “O Ensino de Línguas para Comunicação”, é considerado um marco para o fortalecimento do movimento e o aprofundamento das discussões sobre um ensino de língua melhor contextualizado e significativo para o aluno.

O início do movimento é marcado pela contribuição de vários estudiosos, que buscaram melhor definir os princípios do que representava ser o ensino comunicativo:

³⁴ Op. cit. p. 57

Brumfit e Johnson (1979), Breen e Candlin (1980), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Almeida Filho (1993) e muitos outros buscaram compreender as bases teóricas do movimento. Dell Hymes (1979) é considerado o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência proposto por Chomsky, que, em sua definição dos conceitos de competência e desempenho, restringe-se aos conceitos gramaticais, utilizando competência como conhecimento da língua, das estruturas e normas, e desempenho, ao uso da língua, conforme relata Teixeira da Silva (2004). Segundo a autora, Hymes (1979) também é responsável por ampliar o conceito de competência, para compreender também o conceito de capacidade de uso, unindo assim, os termos competência e desempenho, considerados anteriormente distintos. Conforme apresenta Teixeira da Silva (2004), a partir de Hymes, vários autores buscaram uma melhor compreensão do termo competência nos seus campos de atuação, dentre estes, destacam-se as contribuições de Savignon (1971); Canale e Swain (1980); Canale, (1983); Widdowson, (1989); Bachman, (1990); Celce-Murcia (1995); Almeida Filho, (1997) dentre outros.

Esse movimento foi importante para a própria compreensão dos princípios norteadores do movimento. Vemos em Teixeira da Silva (2004) que o modelo proposto por Canale e Swain (1980), posteriormente revisado por Canale (1983), por apresentar a descrição dos diferentes tipos de competência, representou um grande avanço e muito contribuiu para a área de avaliação de ensino e aprendizagem de LE. O modelo proposto apresenta quatro componentes: a) competência gramatical: implica no domínio do código da língua, a habilidade em reconhecer as características e estruturas linguísticas e usá-las corretamente para formar palavras e frases; b) competência sociolinguística: implica no conhecimento das regras sociais que orientam o uso da língua, compreensão do contexto social de uso da língua; c) competência discursiva: refere-se à habilidade de uso da língua com respeito ao discurso, à coesão e coerência, à organização das orações e frases, formando um todo significativo; e d) competência estratégica: técnicas e estratégias comunicativas que permitem a eficácia do discurso. Richards (2006a) relata que o conceito de competência comunicativa foi desenvolvido com as contribuições dos diferentes linguistas e sociolinguistas que buscaram compreender o que melhor poderia definir os princípios do ensino comunicativo.

Celce-Murcia (2014), sobre esse período, relata que a busca por uma compreensão mais profunda do conceito de competência comunicativa contribuiu para sinalizar a editores, professores, avaliadores e a todos os envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem de língua estrangeira que o ensino não integrado de vocabulário ou gramática não prepara para a comunicação em todos os diversos contextos de uso.

Verificamos em Richards (2006b) que o Movimento Comunicativo pode ser compreendido em três diferentes fases: 1. A primeira, até o final da década de 1960, marcada pelas abordagens tradicionais; 2. A segunda, de 1970 até 1990, considerado período clássico do ensino comunicativo; e 3. A terceira, final dos anos 1990, até o presente, considerado período moderno.

Na perspectiva comunicativa, a gramática deixa de ser o ponto central de partida, no planejamento de cursos há a preocupação de desenvolver novas propostas para o ensino comunicativo. Segundo Richards (2006b), nas décadas de 1970 e 1980 surgem duas importantes propostas: a necessidade de “um programa de estudo comunicativo” e mais especificamente, “o movimento Inglês para fins Específicos (ESP)” (RICHARDS, 2006b, p.17).

Nesse período são várias as propostas de estudo comunicativo, contudo consideraremos os dois programas relevantes para nosso estudo, a saber: o estudo baseado em habilidades e o estudo baseado em funções. Conforme apresenta Richards (2006b), o ensino baseado em habilidades tinha como foco o desenvolvimento das quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão oral e produção oral, podendo subdividir cada habilidade em micro-habilidades de cada componente. Por exemplo, a habilidade de compreensão oral pode ser detalhada nas seguintes micro-habilidades: “Reconhecimento de palavras-chave em conversações; Reconhecimento do tópico de um diálogo; Reconhecimento da postura do falante em relação a um tópico; (...) Identificação das principais informações em uma passagem e outras.” (RICHARDS, 2006b, p.18).

Richards (2006b) destaca que nesse período os defensores do ensino comunicativo defendiam uma abordagem integrada para o ensino das habilidades, uma vez que, normalmente elas aparecem juntas na vida real, o que deve ser considerado nas situações de ensino.

A organização do programa de estudo funcional, considera as funções que o aluno deve ser capaz de realizar na língua enquanto estudo, como, por exemplo, expressar suas preferências, dar e aceitar desculpas, apresentar alguém e fornecer explicações. Neste programa o vocabulário e a gramática passam a ser selecionados de acordo com as funções a serem lecionadas. Nesse sentido, o domínio das funções necessárias para a comunicação é considerado o foco do ensino. Vemos em Richards (2006b) que os cursos com base nas

funções comunicativas eram usados nos cursos de conversação e de compreensão oral. Segundo o autor, a busca por uma metodologia que pudesse definir o que era o ensino comunicativo contribuiu para o desenvolvimento de novas propostas de currículo, para a elaboração de materiais e para a elaboração de atividades que melhor contribuíssem para a aprendizagem dos alunos no contexto da comunicação.

Com o progresso dos estudos e das pesquisas, os primeiros currículos que apresentavam a base na gramática foram substituídos, aos poucos, por planos com base nas funções, nas habilidades, e atualmente tem destaque as pesquisas sobre tarefas ou outro tipo de organização da unidade como: léxico, gênero ou outro tema (RICHARDS, 2008).

Após quase cinquenta anos desde seu início, o ensino comunicativo é compreendido como um conjunto de características que orientam o ensino e aprendizagem de línguas (RICHARDS, 2006b). Princípios esses que direcionam a concepção de como se aprende e ensina uma língua, quais os tipos de atividades que melhor contribuem para a aprendizagem, o papel do professor e do aluno neste processo. Os princípios comunicativos, conforme Richards (2006b), podem ser definidos em 10 (dez) aspectos:

- 1) O aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas.
- 2) Tarefas e exercícios de ensino eficazes realizados em sala de aula oferecem oportunidades para os alunos negociar o significado, expandir seus recursos linguísticos, observar como é utilizada a linguagem e participar de trocas significativas entre os interlocutores.
- 3) A comunicação significativa é o resultado do processamento pelos alunos de um conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador.
- 4) A comunicação é um processo holístico que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades linguísticas.
- 5) O aprendizado de idiomas é facilitado tanto por atividades que envolvem o aprendizado indutivo ou por descoberta das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem, quanto por aquelas que envolvem análise e reflexão sobre a linguagem.
- 6) O aprendizado de idiomas é um processo gradativo que envolve o uso criativo da linguagem e o processo de tentativa e erro. Embora os erros sejam um produto natural do aprendizado, a meta final é conseguir usar o idioma estrangeiro com precisão e fluência.
- 7) Os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para o aprendizado de idiomas, progridem em ritmos diferentes e apresentam necessidades e motivações distintas para aprender uma língua.

- 8) O aprendizado de idiomas bem-sucedido envolve a utilização de estratégias eficazes de aprendizado e comunicação.
- 9) O papel do professor em um curso de idiomas é o de um facilitador que cria um ambiente propício na sala de aula, levando ao aprendizado e oferecendo oportunidades para que os alunos utilizem e pratiquem a língua estrangeira, além de refletir sobre a utilização e o aprendizado linguístico.
- 10) A sala de aula é uma comunidade em que os alunos aprendem por meio da colaboração e compartilhamento.

(RICHARDS, 2006b, p. 42-43)

Na perspectiva de ensino comunicativo, o professor tem papel fundamental, não por ocupar a função central no processo, como ocorria nos métodos centrados na gramática, mas por ter papel ativo no planejamento e na oferta de atividades que contribuam à interação e prática das habilidades orais, atuando como mediador da aprendizagem, auxiliando seus alunos e incentivando-os a terem papel ativo em sua aprendizagem.

Nesta concepção, o erro, antes evitado, passa a ser considerado parte do processo de aprendizagem, como também as necessidades e a motivação dos alunos são fatores reconhecidos e de forte influência para a aprendizagem. Conforme os princípios do ensino comunicativo, os alunos têm papel central, espera-se que participem de atividades mais colaborativas, que permitam a negociação de sentidos. O professor passa a atuar como facilitador e monitor da aprendizagem. Em seu novo papel, é fundamental que sua concepção de ensino, sua abordagem, dialogue com os princípios orientadores da concepção comunicativa.

O que podemos ver neste rápido panorama inicial é o impacto do movimento nos anos que se seguiram, inúmeras foram as pesquisas desenvolvidas, enriquecendo a reflexão e a diversidade de compreensões sobre o tema. Destarte, podemos ver que reflexões e contribuições sobre o ensino comunicativo de línguas tiveram início em um período de forte influência da gramática estrutural, o que é possível perceber nos primeiros trabalhos e livros publicados, e continuam se desenvolvendo de acordo com os princípios das abordagens socioculturais e sociointeracionais. Elas contribuem ainda para novos estudos, com enfoque na autonomia do aluno, na integração de diferentes conteúdos, na ênfase à diversidade, no ensino crítico da língua, em tarefas, em formas alternativas de avaliação, dentre outras, conforme apresentam Richards (2006b) e Celce-Murcia (2014).

No Brasil, o movimento iniciado em 1978, no Seminário Nacional sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em

Florianópolis, teve forte impacto e motivou pesquisas, o surgimento de associações de professores de línguas, além de contribuir para o fortalecimento dos estudos e pesquisas no campo da linguística e linguística aplicada, com enfoque interdisciplinar. Destacamos a contribuição de Almeida Filho (1993, 2012), Consolo (1990), Teixeira da Silva (2000), Barbirato (2000, 2005), Abrahão (1992), Amadeu-Sabino (1994), dentre as muitas no movimento.

Em nosso mapeamento sobre as pesquisas de abordagens e prática docente, encontramos a pesquisa de Marques da Silva (2001), que buscou, na análise das aulas de LI, na turma de alunos do primeiro ano de Licenciatura, compreender como a abordagem desejada comunicativa e a real, presente na prática do professor, manifestam-se. A autora revela as dificuldades em adotar os princípios desejados no ensino comunicativo e, com base em Nunan³⁵ (1989), relata como a dificuldade da falta de subsídios teóricos e da necessidade de atividades autênticas como um dos fatores para que os professores permanecessem com as práticas tradicionais. Concordamos com Marques da Silva (2001) ao postular sobre a prática desejada, melhor contextualizada e significativa, permanecendo como meta, o foco na comunicação, contudo, ainda distante da realidade da sala de aula. Outras pesquisas, por versarem sobre formação inicial ou análise de material didático, não foram consideradas, já que não abordam o foco do presente estudo.

Portanto, para que possamos melhor compreender as demais variantes que atuam na sala de aula do curso de inglês do CEL, na próxima seção, abordaremos os materiais didáticos e sua contribuição para a sala de aula de língua inglesa.

2.9 Material Didático

Na sala de aula de língua estrangeira, um recurso importante é o material didático, que pode contribuir para a qualidade do insumo linguístico na língua-alvo, como também facilitar a aprendizagem do novo idioma. Para que possamos ter melhor compreensão deste recurso, consideramos inicialmente a definição de Tomlinson (2001, p. 66), o qual define como material “tudo o que pode ser usado para facilitar a aprendizagem de

³⁵ NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

uma língua”. Segundo o autor, o material pode ser linguístico, visual, auditivo ou cinestésico, pode ser impresso, ou ser acessado na *Internet*, ou ainda apresentado em CD-ROM, DVD ou outras mídias. Pode ser classificado como: instrucional, se orienta sobre a língua; experimental, se contribui para a exposição à língua em uso; elicitativo, se incentiva o uso da língua; ou exploratório, se contribui para as descobertas sobre a língua em uso. (TOMLINSON, 2001).

Tomlinson e Masuhara (2005), em seu trabalho sobre a elaboração de materiais, chamam à atenção para a realidade de que os professores se tornam autores de materiais à medida que buscam adaptar atividades para atender às necessidades e/ou preferências de seus alunos. Nesse sentido, defendem a importância da definição de critérios que possam orientar a avaliação como também a elaboração de materiais. Como princípios orientadores, os autores propõem:

1. Os alunos obtêm êxito somente se o aprendizado for uma experiência positiva, tranquila e agradável;
2. Os professores de idiomas lecionam com mais eficácia se a utilização dos materiais adotados for prazerosa;
3. Os alunos só aprendem o que realmente precisam ou desejam aprender;
4. Os materiais devem ajudar os alunos a associar a experiência de aprendizado em sala de aula a sua vida fora dela;
5. Os materiais devem despertar as emoções do aluno. Riso, prazer, interesse, tristeza e raiva podem promover o aprendizado; a neutralidade, não.

(TOMLINSON; MASUHARA, 2005 p. 2)

Outro aspecto importante apresentado por Tomlinson e Masuhara (2005) na elaboração e seleção de materiais é a consideração, por parte dos professores, quanto aos princípios presentes nas pesquisas sobre aprendizagem, os avanços na compreensão sobre os processos de ensinar e aprender línguas. Segundo os autores, os princípios quanto às teorias de aprendizado são fundamentais e orientam não só os processos de elaboração como também os de avaliação. São eles:

- a. Um processamento profundo da linguagem é necessário caso se pretenda fazer do aprendizado algo eficaz e duradouro. Isso significa que o enfoque deve normalmente estar voltado ao significado;
- b. É fundamental a existência de um envolvimento afetivo. Atitudes positivas em relação à experiência de aprendizado, autoestima e envolvimento emocional são determinantes para um aprendizado de sucesso;
- c. Fazer associações mentais é um aspecto essencial do processo de aprendizado. Para que o aprendizado seja bem-sucedido, é necessário que sejam feitas associações entre o novo e o familiar, entre o que está sendo aprendido e a vida do aluno e entre a experiência de aprendizado e seu valor potencial para o futuro;
- d. O processamento multidimensional da linguagem é fundamental para um aprendizado eficaz e envolve a criação de representações mentais pelo aluno por meio das

- formações de imagens sensoriais (especialmente a visualização), de associações emocionais e da utilização da voz interior;
- e. Deve-se criar oportunidade a fim de que os alunos possam utilizar a língua-alvo para atingir as finalidades comunicativas;
 - f. Os materiais devem levar em conta que os alunos têm diferentes estilos de aprendizado.

(TOMLINSON; MASUHARA, 2005 p. 3-4)

Assim como Graves (2009), McDonough, Shaw e Masuhara (2013) defendem que a globalização tem influenciado a produção de materiais e também a diversidade, sendo que em todo o mundo muitas pessoas estão engajadas na aprendizagem do idioma inglês. Os autores também chamam à atenção para a diversidade do ensino do idioma: hoje, com o avanço das pesquisas com foco nas necessidades dos alunos, é possível encontrar materiais de ensino de inglês voltado para crianças, fins específicos, fins acadêmicos, integrados, voltados para falantes de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, foco desta pesquisa.

McDonough, Shaw e Masuhara (2013), ao falarem da importância do planejamento, ressaltam a necessidade de atender às necessidades locais dos alunos. O curso proposto, conforme defendem os autores, não fica isolado no tempo e no espaço, uma vez que os objetivos sejam estabelecidos, de acordo com as orientações expressas nas políticas nacionais para o ensino de línguas, ou em um contexto mais específico, como a política da escola. As possibilidades de implementação estão diretamente ligadas aos aprendizes, às suas necessidades e às características do contexto local em que se dá o ensino.

2.10 Material Didático e o papel do Livro Didático

Em nossa pesquisa, encontramos vários artigos em que o conceito de material didático se confunde com o de livro didático (doravante LD), como se fossem sinônimos. Assim como vemos em Tomlinson (2001), o material didático vai além dos conteúdos e atividades definidos em um livro didático e envolvem recursos como CD ou DVD, assim, o LD, por suas características, permite abranger grande variedade de recursos, como também, diferentes mídias.

O livro didático, cada vez mais completo, é considerado por aqueles que se posicionam a favor dele como a melhor forma de apresentar o conteúdo para os alunos, contribuindo para a organização dos temas e a continuidade do curso, um recurso facilitador no preparo das aulas. A favor do LD, Richards (2012) advoga ser esse um componente-chave

na maioria dos programas de idiomas, pois fornece base para o conteúdo das unidades e equilíbrio entre as atividades, de acordo com as habilidades propostas para cada nível. O autor o considera também um bom apoio para os alunos, por prover maior contato com o idioma a ser aprendido, além daquele oferecido pelo professor em sala de aula. Como pontos positivos, Richards (2012) apresenta: o fornecimento de um plano de ensino e estruturas linguísticas; ajuda a padronizar a instrução; ajuda a manter a qualidade, considerando as características do material, se foram testados e têm bom planejamento; são eficientes, dão bom apoio ao professor; oferecem bons modelos de insumo linguístico; oferecem bom apoio visual. Como pontos negativos, considera: os riscos de apresentar material não-autêntico; apresentar distorções ou falhas na apresentação de questões e temas da vida real; ou ainda o risco de não atender às necessidades dos aprendizes;

Hutchinson e Torres (1994) consideram o LD como um agente de mudanças. Em estudo sobre o papel do livro didático, os autores ampliam o conceito de insumo linguístico com base no conceito apresentado por Allwright e Bailey (1991), os quais caracterizam a aula como a interação entre três elementos: professor, alunos e materiais, nessa perspectiva, a interação entre os agentes representa oportunidade de aprendizagem. A pesquisa desenvolvida por Torres (1994), nas Filipinas apresentou como resultado o papel positivo do LD, na concepção de alunos e de professores, como apresentam alguns dos resultados: os alunos o veem como um guia que ajuda a organizar a aprendizagem, seja dentro ou fora da sala de aula, nos debates, nas atividades e exercícios, estudando sozinho, fazendo a tarefa ou estudando para a prova. Para os professores, o LD representa economia de tempo no planejamento, diretriz, facilidade em dar a tarefa de casa, tornando o ensino mais fácil, organizado e melhor. (HUTCHINSON; TORRES, 1994).

Opositores argumentam que o LD pode ser reducionista na cobertura das questões linguísticas e em oferecer experiências de uso da língua, não atende às necessidades de todos dos aprendizes ou impõe o plano de curso e abordagem, assim como inibe a iniciativa dos professores (SHELDON, 1988).

Holden (2009) argumenta que o LD “pode ser seu amigo ou inimigo”; para a autora, o livro didático bom oferece material suficiente para que possa selecionar o que for mais apropriado para uma aula, e não o bastante para que o sobrecarregue. Littlejohn (2011) defende a análise crítica do LD, para que a escolha seja feita com base na natureza do material e no que ele se propõe a ensinar, e não no que as editoras desejam promover.

Xavier e Souza (2008) argumentam que, embora o LD tenha um papel importante na definição de conteúdos, de habilidades linguísticas, das formas de uso da língua e da natureza das atividades, os professores não são necessariamente passivos ou o aceitam sem questionar. Xavier e Urio (2006) em sua pesquisa levantaram amostras de que o professor adapta, suplementa ou descarta atividades com base no que considera ser importante e relevante para seus alunos.

Xavier e Urio (2006), considerando o papel influente que o LD tem na vida do professor e na dos alunos, buscaram em seu estudo compreender a relação dos professores com o LD nas escolas de educação básica e de idiomas. Em sua pesquisa, as autoras argumentam que, embora o LD seja um bom auxílio ao professor, ele precisa ser repensado e reavaliado, pois, apesar da qualidade que o recurso possa apresentar, consideram difícil atender às necessidades que possam emergir em cada contexto de ensino. As autoras destacam que, além da qualidade do LD, é preciso se preocupar também com a formação do professor. Com base em Faria³⁶ (2000), as autoras ressaltam a importância de o professor avaliar a qualidade e a relevância dos conteúdos, como também saber desenvolvê-los com uma linguagem que atenda às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, contribuindo assim para o desenvolvimento da reflexão, do espírito crítico e da criatividade. Elas ainda consideram o risco de um material considerado “inovador” não ser bem aproveitado, pois depende da capacidade do professor em compreender a proposta e tornar essa característica possível no trabalho da sala de aula. Caso a abordagem do LD não dialogue com a prática docente, isto é, com a abordagem do professor, este pode subverter e fazer predominar a sua abordagem no trabalho pedagógico na sala de aula:

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o sucesso ou insucesso de uma aula ou curso não depende *exclusivamente* do livro didático ou de materiais complementares, mas das concepções dos professores sobre ensinar e aprender, que deverão nortear a sua metodologia. Com base em sua abordagem, o professor pode subverter o livro didático ou segui-lo à risca sem questioná-lo! (XAVIER; URIO, 2006 p. 31)

Almeida Filho (1993, 2012), ao apresentar o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, considera o LD ou material didático como uma das materialidades do processo de ensinar e salienta seu importante papel no processo de ensinar e aprender línguas, juntamente com a ação docente.

³⁶ Op. cit. p. 14

Vemos nesse breve segmento que o LD pode representar diferentes papéis e, como recurso, pode enriquecer as aulas de LI ou dificultar para o professor no desenvolvimento das atividades. Conforme apresenta Almeida Filho (2012), é parte da aula de LI e, junto com a ação docente, é parte do processo de ensinar. Concordamos com os autores ao considerarmos o LD um recurso que muito pode enriquecer a sala de aula. Os recursos didáticos e midiáticos hoje são fundamentais para que o professor possa apresentar aos alunos amostras linguísticas da língua-alvo e suas variantes, como também os diferentes gêneros e contextos de uso, conforme orientam os princípios do ensino comunicativo pautado pela abordagem sociointeracional. Também consideramos ser importante a reflexão do professor sobre a abordagem na avaliação e escolha do material didático, para que se torne um aliado na sala de aula, conforme defende Holden (2009).

Assim, para que possamos melhor compreender as variantes que constituem esse profissional, na próxima seção, refletiremos sobre o paradigma que orienta a formação docente, mais especificamente do professor de inglês e a formação em serviço.

2.11. Formação de Professores

As mudanças ocorridas nas últimas décadas impactaram profundamente a compreensão de mundo, de sociedade, do que é produzir conhecimento. Conforme vimos no estudo sobre as abordagens, hoje se compreende, a partir dos estudos cognitivos e socioculturais, que o conhecimento é construído na relação com o mundo, com o outro, o aluno como indivíduo é também responsável, ocupando papel ativo na aprendizagem. Tais mudanças na compreensão de mundo e nos processos de produção de conhecimento têm motivado pesquisas que buscam compreender os saberes que orientam as práticas dos professores, suas crenças e quais os conhecimentos necessários à ação educativa, conforme apresentam Marcelo (2009), Day (1999), Novoa (1999) e Mizukami et al. (2002).

No campo da educação, vimos em Mizukami et al. (2002) que por muito tempo a formação de professores teve como base “o modelo de racionalidade técnica” (p.12), que era orientada pela aplicação da teoria e da técnica à prática docente. Conforme defendem os autores, a complexidade presente na sociedade contemporânea impactam também a “esfera da profissão docente”, que não pode mais se apoiar nos conteúdos e no conhecimento técnico

para a sua transmissão, problemática apresentada por Freire ao defender a educação e a pedagogia na perspectiva sociocultural, atento às variantes que atuam no processo de ensino e aprendizagem, no saber e nas necessidades do aluno, na importância da cultura e da interação com o outro na construção do conhecimento. Esse mesmo princípio é defendido por vários autores no campo da educação e da linguística aplicada, como Novoa (1999), Garcia (1999), Day (1999), Abrahão (2010), Paiva (2003), Celani (2010), Moita Lopes (1996), dentre outros.

Conforme vimos nas abordagens renovadas, é instituído um novo paradigma em que o professor tem novo papel, passa a lidar com a construção do conhecimento, a reflexão crítica sobre o mundo, a educação, os valores éticos e morais que fazem parte do desenvolvimento do indivíduo, para que este saiba respeitar o outro e aprender a conviver no mundo em constante transformação.

Mizukami et. al. (2002), com base em Perez Gomes³⁷ (1992), argumentam que o modelo de racionalidade técnica se apoia na ideia de acúmulo de conhecimentos considerados teóricos, para posterior aplicação “no domínio da prática”,(p.13) e que esse modelo, no contexto atual de ensino, não explica as diversas variantes presentes na sala de aula. Segundo a autora, as teorias, embora apresentem um discurso coerente e eficaz, podem ser utilizadas em salas idealizadas, mas não atendem às demandas atuais:

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas. (MIZUKAMI et. al., 2002, p.14).

A crítica apresentada ao modelo da racionalidade técnica é que, embora tenha uma organização lógica, isto é, a apresentação inicial da teoria, seguida do treinamento nas técnicas e procedimentos de uma determinada orientação didática ou método, a sua aplicação não ocorre num ambiente idealizado, mas sim sujeito a inúmeras variantes. As mudanças observadas na sociedade têm impacto profundo na realidade da sala de aula e na compreensão do que é ensinar e aprender. O conhecimento passou a ser compreendido como em constante desenvolvimento, sendo construído na interação com o outro, em um contexto social, conforme vemos no estudo de Vigotsky (OLIVEIRA, 1997).

³⁷ PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

O novo modelo proposto para a formação de professores passa a ter base na racionalidade prática, na concepção de formação compreendida como um *continuum*³⁸, parte do processo de desenvolvimento para a vida:

A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento da racionalidade técnica. (MIZUKAMI et al., 2002, p.15).

Conforme apresenta Mizukami (2002), o novo modelo com base na racionalidade prática tem como referencial o conceito da reflexão sobre a prática. Donald Schon é considerado o autor que mais contribuiu para a difusão do conceito de reflexão. Garcia (1999) considera que as obras de Schon, *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) contribuíram para popularizar e estender as teorias sobre os estudos da prática ao campo da formação de professores. Ao propor o conceito de reflexão-na-ação como sendo o processo mediante o qual os práticos (inclusive professores) aprendem por meio da análise e interpretação da sua própria atividade docente, Schon (1983, 1987) contribuiu para o desenvolvimento de uma nova concepção sobre a prática (GARCIA, 1999). Vemos em Mizukami et al. (2002), com base em Perez Gomez ³⁹(1992), que o conceito de reflexão apresentado por Schon (1983, 1987) envolve três outros conceitos: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. Conforme apresentam as autoras, o conhecimento-na-ação é o conhecimento técnico ou de solução de problemas; a reflexão-na-ação é um processo que incorpora representações múltiplas, tanto as que se estabelecem com experiências do dia a dia, consideradas figurativas, como as referências fixas, consideradas representações formais, como, por exemplo, o saber escolar. A reflexão-sobre-a-ação é considerada a mais importante, pois é nela que o profissional prático pode aplicar os conceitos e estratégias na análise e reconstrução da sua prática.

O mesmo apresenta Garcia (1999), o qual considera que a contribuição das teorias de Schon (1983, 1987) a respeito da reflexão sobre a prática motivaram vários estudos, no intuito de compreender as questões que envolvem o saber docente e sua prática. Neste período, destacam-se os estudos de Zeichner (1986) e Zeichner e Liston (1987), que buscaram compreender os níveis de reflexão em três níveis: 1. Reflexão técnica: as ações manifestas; 2. Reflexão prática: o planejamento e

³⁸ Conceito teórico de formação de professores com base nos estudos sobre *career-long e life-long career* de Knowles e Cole (1994) e outros como Huberman (1995) e Hargreaves (2005).

³⁹ Op. cit. p. 69

reflexão; e 3. Reflexão crítica: o nível das considerações éticas, considerado fundamental para melhor compreensão da ação nos diferentes contextos.

É com base no novo paradigma de formação que as pesquisas e estudos desenvolvidos nas últimas décadas, motivados pela evolução da compreensão dos processos de aprender e ensinar, têm se desenvolvido. Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores:

é um processo individual que se deve concretizar no local do trabalho do docente na escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através das diferentes experiências formais e informais [...] entender como a procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmo e aos outros. (MARCELO, 2009, p. 7).

O autor entende que além das diferentes modalidades de formação, é no fazer docente que o professor constrói sua identidade profissional e é nesse espaço que a formação pode contribuir para a reflexão que contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Marcelo (2009), a partir do levantamento feito por Villegas-Reimers⁴⁰ (2003), mostra que o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo, que integra diferentes tipos de experiências e oportunidades que tem o potencial de promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores, e que tem como características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo de longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas da sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades didáticas realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um

⁴⁰ VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development: an international review of literature.** Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. 2003.

processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;

5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor do conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável a todas as escolas. As escolas devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

(MARCELO, 2009, p. 10-11)

Para Marcelo (op. cit.), os processos de mudança estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento docente. O autor destaca as pesquisas sobre os sistemas de crenças, as quais, por suas contribuições, são consideradas de grande relevância, pois têm apresentado explicações, como a razão de muitas ações de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, conseqüentemente, menos ainda na aprendizagem dos alunos.

Segundo Marcelo (2009), as investigações no campo identificaram três categorias de experiências que influenciam nas crenças e conhecimentos que os professores têm com relação ao ensino:

Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como aprender a ensinar;

Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal é entendido como aquele que é trabalhando na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar;

Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

(MARCELO, 2009, p. 15)

Marcelo, com base no estudo de Lortie⁴¹ (1975), alerta que a modalidade de aprender a ensinar se dá por observação, de forma não intencional, inconsciente, nas estruturas cognitivas e emocionais dos futuros professores. Essas concepções construídas durante a experiência como aluno podem criar expectativas e crenças difíceis de mudar. Marcelo (op. cit.) relata que as pesquisas no campo das crenças também têm contribuído para compreender as razões de várias ações de desenvolvimento profissional não terem impacto na mudança nas práticas de ensino.

Destacam-se também, no campo do desenvolvimento profissional docente, as pesquisas de Huberman (1995) sobre as fases do ciclo da carreira do professor e os estudos de Hargreaves (2005), que buscou os fatores emocionais que influenciam a carreira dos professores e as mudanças desejadas na educação. Também estudos que buscam entender as questões de identidade do professor, como o de Ianuskiewtz (2010), que buscou compreender o significado social e o sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública.

No mapeamento realizado, vimos que as pesquisas no campo da formação docente têm se desenvolvido no paradigma reflexivo, no sentido de compreender como se constitui o saber docente e como este contribui para o desenvolvimento profissional docente. Conseqüentemente isso gera melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, conforme apresentam Day (1999), Garcia (1999) e Nóvoa (1999).

Consideramos que os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente como resultado das pesquisas recentes têm profundas implicações para a compreensão dos processos de formação inicial e em serviço. Na sequência, refletiremos mais especificamente sobre a formação do professor de inglês.

2.12. A formação do professor de Inglês

Vemos na perspectiva histórica que os cursos de Letras são recentes e em seu início buscavam uma formação humanista clássica, com foco nas literaturas. O modelo de formação inicial, conforme apresentado por Paiva (2003), seguia os mesmos parâmetros para as demais disciplinas, forte ênfase nas teorias e conteúdo, enquanto a prática do exercício da docência ficava restrita aos estágios curriculares oferecidos nos semestres finais do curso, a cargo dos departamentos de educação responsáveis pelas disciplinas pedagógicas. Paiva (2003) relata que o currículo mínimo garantido pela legislação tinha ênfase nas disciplinas em

⁴¹ LORTIE, D. *The Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

língua materna e seguia o modelo 3 mais 1, que separava a prática da formação teórica, deixando esta somente para o último ano de curso. Segundo a autora, a duração mínima dos cursos de dupla licenciatura no período seria de 2.200 horas para a formação, no entanto, sem definir a porcentagem a ser destinada à formação do professor de LE. O modelo para as licenciaturas permaneceu até recentemente, quando foram publicadas as novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2002.

Monteiro (2011) relata que o período das décadas de 80 e 90 foi marcado pela transição da metodologia, com base no ensino estrutural da língua e a busca por um ensino mais comunicativo. Conforme apresenta a autora, havia uma distância entre as novas ideias e o que se apresentava nas escolas. Nesse período, as publicações eram essencialmente estruturais, o que oferecia um caminho mais seguro, pois o trabalho das habilidades orais na concepção estrutural não apresentava surpresas ao professor, diferente das novas propostas com base na comunicação.

Abrahão (2010), em seu artigo sobre a formação docente, aborda a temática das aulas de prática de ensino oferecidas no último ano do curso, a influência do método audiolingual e o treinamento em técnicas de apresentação de diálogo, além dos *drills* de substituição como base da apresentação dos tópicos gramaticais. O método audiolingual/audiovisual teve grande influência nas escolas de idiomas e também em escolas particulares, em que as turmas eram menores e possuíam melhores condições e recursos, no entanto, nas escolas da rede pública predominava o método gramática-tradução.

As mudanças começaram aos poucos, a autora explica que o paradigma de formação do professor de inglês começou a mudar nos anos 80, com a chegada ao Brasil dos princípios do ensino comunicativo, que via o ensino de línguas como um conjunto de princípios norteadores e não mais como procedimentos de técnicas rígidas a serem seguidas. Outro fator importante foi a criação dos Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, inicialmente na UNICAMP e na PUC-SP, os quais contribuíram para introduzir as novas perspectivas de ensino e de formação docente.

Abrahão (2010) relata que as mudanças no paradigma de formação do professor no curso de Letras começaram nos anos 90, com a contribuição do modelo de formação com base na teoria da reflexão, que buscava formar um profissional crítico e reflexivo, diferente do modelo com base na técnica.

As mudanças na formação do professor de LE ocorreram após a publicação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que resgatou a

obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir da 5ª série. Nesse período, ressalta Abrahão, “deixamos de lado o ‘treinamento’ e passamos a formar, educar o professor” (Op. cit., p. 228).

A publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 18 de fevereiro de 2002, estabeleceu, na resolução 2 de 19 de fevereiro de 2002 a duração e carga horária dos cursos de Licenciaturas, que passaram a ser de 2800 horas, que são compostas de: 400 horas de prática, 400 de estágio supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico- cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Paiva (2003) considera que as novas diretrizes, com base nos Pareceres CNE/CES nº. 492/2001 e 1363/2001, permitem aos cursos de graduação estrutura flexível, contribuindo para a melhor distribuição dos conteúdos e o aumento das disciplinas específicas da formação de LE e para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao desempenho profissional. Outro aspecto importante destacado pela autora é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além do vínculo com a pós-graduação.

A nova resolução estabelecia em sua publicação o prazo de dois anos para as faculdades e universidades cumprirem as adequações. Atualmente é possível ver um movimento de aproximação da universidade com a escola pública, à semelhança do que sugere Paiva (2003) em seu artigo. Iniciativas como o programa PIBID, desenvolvido na UNESP, permite ao futuro professor desenvolver projetos de cursos em parceria com a escola pública, como o estágio de regência, por exemplo. Ainda podemos citar as pesquisas nos programas de pós-graduação, que têm tido como foco a formação inicial do professor, como a pesquisa de Kaneko-Marques (2008), a qual buscou discutir a formação inicial de professores de LE por meio de diários dialogados de aprendizagem, promovendo a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, no contexto das novas diretrizes para a formação do professor.

Aos poucos, começam a aparecer os resultados na formação docente, à medida que novas pesquisas são desenvolvidas e contribuem para a melhor compreensão da formação docente, conforme vimos em Garcia (1999).

Abrahão (2010) relata que a visão na formação docente do professor de LE na atualidade compreende a formação para as mudanças. A autora, com base em Richards e

Farrell⁴² (2005) defende que a “visão de desenvolvimento (formação, educação) engloba a aprendizagem docente como processo cognitivo, como construção pessoal e como prática reflexiva” (ABRAHÃO, 2010, p. 228). Vemos que o paradigma de formação inicial dialoga com o modelo que orienta a formação nos diferentes campos de atuação, com base na reflexão sobre a prática.

Nas pesquisas consultadas, no campo da formação inicial, encontramos maior número delas a partir das narrativas, como os projetos desenvolvidos por Paiva (2007), Barcelos (2006b) e Lima (2011, 2012).

O projeto AMFALE⁴³ (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira), coordenado pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e, reúne pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, interessados em investigar os variados aspectos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras, por meio da metodologia de narrativas de aprendizagem (PAIVA, 2007).

Outro campo em desenvolvimento são os projetos de formação com base nas tecnologias, como, por exemplo, o projeto de pesquisa Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para Todos, desenvolvido por docentes da UNESP de São José do Rio Preto e Assis, patrocinado pela FAPESP, e que promove o contato de alunos universitários brasileiros com alunos estrangeiros, para que possam aprender a língua e a cultura uns dos outros, utilizando como meio de comunicação os recursos digitais de comunicação síncrona, como o Skype, MSN -*messenger* ou oovoo⁴⁴. (ABRAHÃO, 2010).

Os projetos desenvolvidos pelas diferentes universidades (PUC, UNB, UFMG, UFSCAR, UNICAMP, UNESP, dentre outras), na formação inicial e também continuada, sinalizam para a modalidade da formação a distância em plataforma virtual de aprendizagem. O quadro da formação inicial do professor de línguas pode ser considerado um quadro eclético, com várias modalidades de formação, com a oferta de cursos presenciais ou a distância. Em universidades públicas ou privadas, a diretriz é trabalhar a carga horária estabelecida na legislação, com a meta de garantir os conteúdos estabelecidos e a realização dos estágios supervisionados, no intuito de promover a reflexão sobre teoria, prática e

⁴² RICHARDS, J. C; FARRELL, T. C. **Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2005.

⁴³ PROJETO AMFALE - Disponível em <<http://www.veramenezes.com>>. Acesso em 23 abr. 2015.

⁴⁴ Oovoo – programa de comunicação instantânea que permite chamadas de voz e vídeo.

construção do conhecimento docente, respeitadas as características de cada região. Assim sendo, entendemos ser esse o quadro que será refletido nas ofertas da formação em serviço.

2.13. Formação em serviço

A realidade apresentada no contexto de formação inicial permite-nos compreender com mais clareza as variantes que contribuem para a construção dos saberes dos professores que se empenham no ensino da língua estrangeira nos diferentes contextos de ensino. Concordamos com Celani (2010), Paiva (2003) e Sturm (2008) quando afirmam que formação em serviço é uma necessidade urgente, a fim de propiciar ao professor a continuidade de sua formação e a reflexão necessária que contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Um dos problemas apresentados pelos pesquisadores é a dupla licenciatura que, como defendem, não colabora com o desenvolvimento da proficiência linguística e pedagógica do ensino de LE, “no que se refere a discussões teóricas e às próprias práticas de observação e regência”, conforme defende Celani (2010). Quanto à implantação de políticas públicas e à importância da formação em serviço, a autora chama a atenção para a dificuldade, tanto de professores em início de carreira, considerando as dificuldades na formação inicial, como também dos professores experientes, mas que ainda não estão familiarizados com as abordagens expressas nos documentos oficiais, em implementar as diretrizes na prática da sala de aula.

Direito garantido por ocasião da publicação da LDB em 1996, as ações de formação em serviço, na concepção do desenvolvimento profissional docente, precisam considerar as teorias sobre mudança e a aprendizagem do adulto, conforme vemos nos estudos de Garcia (1999) e Day (1999).

As modalidades mais comuns encontradas são os cursos de curta-duração ou outras modalidades como seminários, congressos, cursos em plataforma digital e outros. Na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor, todas as atividades têm caráter de formação, conforme vemos em Day (1999) e Garcia (1999).

Garcia (1999), com base em Oldroyd e Hall⁴⁵ (1991), argumenta que as ações de formação de professores podem ser classificadas em dois tipos: a) formação de treino

⁴⁵ OLDROYD, D; HALL, V. **Managing Staff Development**. London: Paul Chapman, 1991.

profissional – tem por objetivo o desenvolvimento de competências docentes aprendidas por meio de demonstração, simulação por meio de apoio dos especialistas; b) apoio profissional – trabalho desenvolvido entre professores por meio de investigação-ação, mentoria etc., estratégia considerada mais adequada para a formação, na perspectiva de desenvolvimento docente.

Ur (2008), com base no modelo reflexivo de Kolb⁴⁶ (1984), apresenta quatro estágios: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceituação abstrata e a experimentação ativa, acrescentando as fontes externas em seu modelo. Para Ur, a contribuição da formação nos diferentes modelos propostos contribui para o enriquecimento do processo de reflexão sobre a prática. Ur (2008) defende a importância da colaboração dos mais experientes em ação de formação, promovendo reflexão sobre a prática e o aperfeiçoamento docente.

Day (1999) relata que, apesar dos diferentes modelos e objetivos e dos esforços em estabelecer programas de formação continuada que atenda às necessidades dos professores, suas pesquisas apresentam dados em que as diferentes modalidades de formação em serviço podem produzir um forte impacto tanto no pensar quanto na prática dos professores, e de forma indireta, também na qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas na sala de aula. O autor ressalta que, na perspectiva da formação docente, a ação de formação deve dialogar com as necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e também da escola, quando esse objetivo não é atingido, é maior o risco de não ter bons resultados.

O que vemos no campo da formação em serviço é o desafio de conhecer os saberes docentes, as teorias implícitas, para então, com base nas necessidades dos professores em seu contexto de atuação, planejar e oferecer ações de formação que contribuam para o desenvolvimento docente e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino. Conforme defende Day (1999), a melhoria da qualidade de ensino depende diretamente do desenvolvimento profissional do professor.

No campo da formação continuada, um dos programas mais antigos no estado de São Paulo é oferecido pela PUC-SP em parceria com a Associação de Cultura Inglesa. O programa é composto de dois cursos: o primeiro é o curso presencial Educação Continuada

⁴⁶ KOLB, D. A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1984.

para Professores de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática, que oferece cursos de aperfeiçoamento com foco na pesquisa em Linguística Aplicada e no aperfeiçoamento docente, por meio da reflexão crítica sobre suas práticas à luz dos objetivos propostos, e na construção de saberes de forma colaborativa; o segundo programa é o *Teacher's Link*, curso de aperfeiçoamento Reflexão sobre a Ação a professores da rede pública estadual, curso que surgiu a partir da necessidade de atender os professores de inglês que atuam no interior do estado. Conforme apresenta Celani e Collins (2003), o curso *Teacher's Link* busca desenvolver no professor a reflexão sobre a prática e o incentivo à pesquisa, assim como auxiliar professores a interagir de forma colaborativa com seus pares, incentivando a reflexão crítica sobre a ação, sobre os materiais didáticos presentes na sala de aula, no ambiente do curso ou por meio de outras ferramentas de comunicação síncrona.

Outras modalidades são os cursos oferecidos em parceria com as universidades, por meio dos Programas de Pós-Graduação como, por exemplo, o REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente), uma parceria entre SEESP e UNESP, que ofereceu cursos de especialização aos professores nas diferentes áreas de conhecimento, por meio da modalidade EAD.

No estado de Minas Gerais, o Projeto ARADO⁴⁷, coordenado pela professora Vera Lúcia Menezes de O. Paiva, busca agrupar alunos da graduação, pós-graduação e professores das escolas públicas, promovendo a reflexão sobre as teorias, buscando encontrar caminhos para os desafios da prática no ambiente colaborativo, por meio da metodologia de estudo de caso.

No estado de São Paulo, a Escola de Formação Renato de Souza – EFAP⁴⁸, oferece aos professores que atuam na rede pública estadual cursos nas modalidades de atualização, de aperfeiçoamento e especialização, por meio de parceria com as diferentes universidades públicas ou na plataforma virtual de aprendizagem.

Relatamos nesta seção algumas das modalidades oferecidas de cursos de atualização e aperfeiçoamento para os professores de inglês. No entanto, a oferta se enquadra fora do horário de serviço. Nesse caso, depende da disponibilidade de horário; só que, por vezes, o número excessivo de aulas na escola não permite que os professores realizem os cursos. De um lado, há o professor, que não consegue fazer o curso, e do outro, a

⁴⁷ PROJETO ARADO. Disponível em <<http://www.veramenezes.com>>. Acesso em 23 abr. 2015.

⁴⁸EFAP - www.escoladeformacao.sp.gov.br

universidade, cujas vagas para cursos de formação continuada não são preenchidas, devido às dificuldades relatadas anteriormente.

O percurso realizado neste capítulo buscou refletir sobre as principais abordagens e concepções que orientam os processos de ensino e aprendizagem e a formação dos professores, a elaboração dos materiais didáticos, os contextos de formação do professor de inglês, como também, alguns modelos de formação em serviço e as modalidades oferecidas atualmente ao professor que atua na sala de aula, buscamos compreender as variantes que contribuíram para a construção dos saberes docentes.

No próximo capítulo apresentamos os paradigmas metodológicos: a natureza da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, seu contexto, como também o perfil dos participantes professores e alunos e os procedimentos empregados na análise.

CAPÍTULO III

Metodologia da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a escolha metodológica desta pesquisa, a descrição do contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados. Nossa pesquisa teve como objetivo investigar a sala de aula de inglês no CEL em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, no intuito de compreender a relação do professor com o material de apoio do curso, denominado *caderno de inglês*.

3.1 Natureza da Pesquisa

Por reconhecer a sala de aula como um ambiente complexo, parte de um contexto social e que se constitui por meio da contribuição dos seus participantes (professores e alunos) e das variantes que atuam no processo de ensino e aprendizagem, optamos pelo paradigma qualitativo, o qual melhor atende aos objetivos propostos.

Conforme apresentam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa contribui para a compreensão dos vários aspectos que constituem o objeto da pesquisa. Segundo os autores, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Para eles, a pesquisa de caráter qualitativo possui cinco características: A primeira delas refere-se à coleta de dados, que é realizada no ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; a segunda diz respeito à qualidade do registro, que deve ser detalhado e minucioso; a terceira refere-se ao foco da pesquisa, considerado pelo pesquisador tanto no processo quanto no resultado; a quarta característica concentra-se na análise dos dados, realizada de forma indutiva pelo pesquisador. E a quinta característica relaciona-se ao significado que é de suma importância para a compreensão dos dados. A opinião dos participantes sobre os processos é vital para que possa constituir a visão do todo.

Como vemos, ao pesquisador de orientação qualitativa interessam o processo, as variantes e os aspectos que compõem o fenômeno estudado. Segundo Moita Lopes (1996), a abordagem de pesquisa na sala de aula de línguas é caracterizada pela preocupação com o contexto social e a visão que os participantes têm sobre o que está acontecendo. Para o autor:

[...] a observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir, através de instrumentos de pesquisa específicos [...] sua interpretação sobre os eventos vivenciados na sala de aula.

(MOITA LOPES, 1996, p. 167)

Nesse sentido, no intuito de coletar diferentes perspectivas de forma adequada, selecionamos os instrumentos após cuidadosa análise e estudo, para que permitissem o registro, verificação e análise dos dados coletados. Tal procedimento contribuiu para dirimir possíveis dúvidas surgidas durante o processo.

A escolha do paradigma qualitativo de pesquisa, interpretativista de cunho etnográfico e de instrumentos adequados, permitiu proceder à coleta de dados e à sua triangulação, atendendo aos critérios de validação e confiabilidade na interpretação dos mesmos. Entendemos tal procedimento importante, a fim de garantir uma compreensão mais aproximada da realidade das relações presentes na dinâmica da sala de aula. Consideramos ainda o que orientam Bogdan e Biklen (1994): “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa traz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Devido às características da natureza da pesquisa proposta, acreditamos que o paradigma qualitativo melhor atende aos objetivos propostos, por permitir compreender as práticas, crenças, hábitos, valores e significados do grupo estudado, conforme indica André (1995). Corroboramos com Moita Lopes (1996), que considera a sala de aula um evento social cujas interpretações se estabelecem na relação entre os participantes. Para o autor, a pesquisa na sala de aula: “.. enquadra-se na tradição interpretativista de pesquisa nas Ciências Sociais, que se centra na ideia de que o social é fruto de significados/interpretações produzidas pelos participantes deste contexto”. (MOITA LOPES, 1996, p. 167)

Portanto, entendemos que, embora um curso adote um mesmo currículo, o mesmo eixo temático e tenha como orientação o mesmo objetivo, o resultado dependerá da realidade de cada turma e dos participantes envolvidos.

3.2 Contexto de pesquisa e participantes

3.2.1 Contexto da Pesquisa

A região em que realizamos a pesquisa conta com quatro Centros de Estudos de Línguas, que atendem aproximadamente 1400 alunos, sendo cerca de 200 matriculados nos cursos de inglês, e contavam, em 2013, com três professores credenciados atuando nas turmas. As classes foram formadas de acordo com a resolução RE SE 81/2009, em vigor por ocasião da coleta, e que orientava a formação de turmas, sendo o mínimo 25 e o máximo 35 alunos com idade entre 16 e 18 anos.

A pesquisa foi realizada em três CELs, instalados em dois municípios localizados na região central do estado de São Paulo, nas turmas do curso de inglês. Em cada CEL escolhemos, juntamente com o professor participante, uma turma para o procedimento de coleta dos dados. No intuito de facilitar a compreensão dos dados, chamamos de CEL 1, 2 e 3, conforme detalhamos:

Os **CELs 1 e 3** estão instalados na mesma cidade no interior de São Paulo, município de aproximadamente 224.000 habitantes⁴⁹, considerado de grande porte para a região, polo industrial, agrícola e também de comércio. Conforme os dados obtidos na Diretoria de Ensino, a cidade possui 30 escolas estaduais que atendem o Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

O **CEL 1** é novo na região; autorizado em 2011, está localizado em um bairro distante aproximadamente 10 km da região central do município. Apesar da localização, o bairro é considerado o maior do município, com cerca de 50 mil habitantes⁵⁰, conforme dados

⁴⁹ De acordo com os dados colhidos junto ao IBGE, censo de 2014. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>.

⁵⁰ Dados obtidos em consulta realizada no setor de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura Municipal.

da prefeitura municipal. A escola atende alunos do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

O **CEL 3**, autorizado em 1988, é um dos primeiros no estado, oferecendo cursos de Inglês, Espanhol, Italiano, Francês, Alemão e Mandarim. A escola vinculadora⁵¹ está localizada em região central de fácil acesso a estudantes da região e conta com alunos vindos de nove municípios vizinhos. Oferece ensino regular para alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

O **CEL 2**, autorizado em 2010, está localizado em um município com aproximadamente 80.000 habitantes, considerado de médio porte com forte atuação no campo da indústria e também agricultura. A escola vinculadora está localizada no centro da cidade, próximo à Igreja Matriz e ao transporte urbano, sendo considerada de fácil acesso. Em 2013, seu terceiro ano de funcionamento, contava com aproximadamente 500 alunos matriculados nos cursos de Inglês, Espanhol e Italiano, sendo as turmas de inglês oferecidas no período da tarde. A escola vinculadora oferece ensino regular a alunos do Ensino Médio.

A consulta⁵², realizada junto aos professores sobre os recursos presentes nas unidades em que atuam, revelou que, embora a diferença nos anos de fundação do projeto nas unidades (isto é, o mais antigo tem 25 anos, e os dois mais novos, 3 anos), todos estão equipados com diversos recursos como televisores, *datashow*, *CD player*, *DVD player* e material didático.

3.2.2 Participantes

3.2.2.1 Professores

Os professores participantes são licenciados em português-inglês, participaram do processo de credenciamento apresentado no capítulo 1 e foram credenciados para atuar no

⁵¹ Conforme a RE SE 81/2009, escola vinculadora é a unidade escolar estadual que abriga o CEL.

⁵² Dados obtidos na aplicação do questionário inicial.

projeto, atendendo aos critérios de formação e proficiência no idioma inglês. Neste estudo, a fim de preservar o anonimato dos participantes, adotamos o gênero masculino para todos e atribuímos a sigla P1, P2 e P3, que obedece à mesma correspondência com a sigla do CEL em que atua, como detalhado a seguir:

O professor que atua no CEL 1, doravante denominado P1, é licenciado e mestre em literatura e iniciou sua atuação no CEL em 2012. Professor efetivo da rede estadual há mais de 10 anos, é o segundo ano que atua no projeto.

O professor que atua no CEL 2, doravante denominado P2, é licenciado em inglês e possui experiência em institutos de idiomas. Iniciou sua atuação no projeto CEL há um ano.

O professor do CEL 3 iniciou sua atuação em 2012, sendo o ano da coleta de dados o segundo que trabalha como docente no curso do CEL. É professor efetivo da rede estadual há mais de 10 anos.

3.2.2.2 Alunos

Participaram da pesquisa 30 alunos oriundos de diferentes localidades de uma mesma região do estado de São Paulo. Visando facilitar a compreensão para o leitor, denominaremos turma A, turma B e turma C, que correspondem especificamente aos professores P1, P2 e P3.

Quadro 8 – Quantidade de alunos por turmas

CEL 1	P1	TURMA A	8 ALUNOS
CEL 2	P2	TURMA B	10 ALUNOS
CEL 3	P3	TURMA C	12 ALUNOS

Fonte: Próprio autor.

CEL 1 - Turma A

Os alunos da Turma A residiam no mesmo bairro em que o CEL está instalado. O bairro está localizado a aproximadamente 10 quilômetros do centro do município, e o transporte é escasso. Por esse motivo, a turma foi formada por alunos que moravam nos arredores da escola. Para os residentes do bairro, a distância era considerada um fator dificultador para aqueles que desejassem estudar um segundo idioma no bairro central. O novo CEL, autorizado em 2011, contribuiu para a ampliação da oferta de estudos de idiomas aos alunos do bairro, os quais, antes não tinham acesso ao CEL, oferecendo também, uma turma do idioma no período noturno.

A turma iniciou com 25 alunos matriculados, conforme a RE SE 81/2009, sendo que, por ocasião da coleta, contava com 12 alunos frequentes, com idades entre 15 e 19 anos. Ao consultarmos, em conversa informal, o professor da turma sobre os motivos da evasão no curso, foi relatado que, à medida que os alunos ingressam no primeiro emprego, passam a estudar o ensino médio no período noturno, inviabilizando a conclusão do curso extracurricular. Em reunião com os alunos, apresentamos os objetivos da pesquisa e seus riscos, conforme as orientações do Comitê de Ética, entregamos os termos de livre consentimento esclarecido, doravante TCLE, aos alunos, que os levaram para casa para conhecimento e autorização pelos responsáveis. Ao retornarem, com os termos assinados, aplicamos o questionário inicial. Os alunos que embora desejassem participar da pesquisa, mas que não obtiveram autorização, não foram considerados na análise. Registramos na turma que, dos doze alunos consultados, dois deles, embora tenham assinado a autorização para participação na pesquisa, não retornaram os questionários. Também registramos na turma dois casos de pais que, por razões desconhecidas, não autorizaram a participação de seus filhos, mesmo eles tendo manifestado interesse em participar da pesquisa. Por esse motivo, também não foram considerados na tabulação dos dados. Registramos assim, a participação de oito alunos que retornaram os questionários e autorizações TCLE. Uma característica observada nesta turma é que a maioria dos alunos estuda o ensino médio na mesma escola que o CEL, somente uma aluna vem de outra escola.

CEL 2 - Turma B

No CEL 2, autorizado em 2010, as duas turmas de inglês têm aulas no período da tarde. Após consulta ao professor e indicada a turma participante, realizamos reunião, inicialmente, com os 13 alunos frequentes, no entanto, confirmaram a participação 10 alunos, que assinaram o TCLE, juntamente com seus pais e/ou responsáveis, e responderam ao questionário semiestruturado inicial. Registramos nesta turma que, embora três alunos tenham concordado em participar da pesquisa, assinando a autorização e retornando os questionários, não retornaram o termo de autorização do responsável e, por esse motivo, não consideramos na tabulação dos dados coletados. Somente foram contados os questionários daqueles que apresentaram a autorização do responsável e retornaram o questionário. A idade dos participantes na turma variava entre 14 e 16 anos. Em consulta informal ao professor sobre o índice de evasão, foi relatada a transferência dos alunos para o período noturno em virtude do primeiro emprego, semelhante ao relatado na turma A.

Na turma, a maioria dos alunos cursava o ensino médio em escola diferente da instituição que ofertava o CEL. Somente um aluno fazia o Ensino Médio na escola vinculadora.

CEL 3 - Turma C

O CEL 3 tem o maior número de turmas no idioma inglês. No total, são oferecidas quatro turmas, sendo duas no período da tarde e duas no período da noite. A turma indicada pelo professor era oferecida no período noturno. Na turma C, realizamos a consulta aos 16 alunos frequentes. Em reunião com os alunos, apresentamos os objetivos da pesquisa e seus riscos, entregamos a eles os termos TCLE, que levaram para casa para conhecimento e autorização de seus pais/responsáveis. Aplicamos o questionário inicial somente aos alunos que retornaram as autorizações. Registramos na turma a participação de doze alunos, entre 15 e 18 anos, que aceitaram participar da pesquisa, retornando as autorizações e o questionário inicial. A turma iniciou com 35 alunos matriculados no curso de inglês.

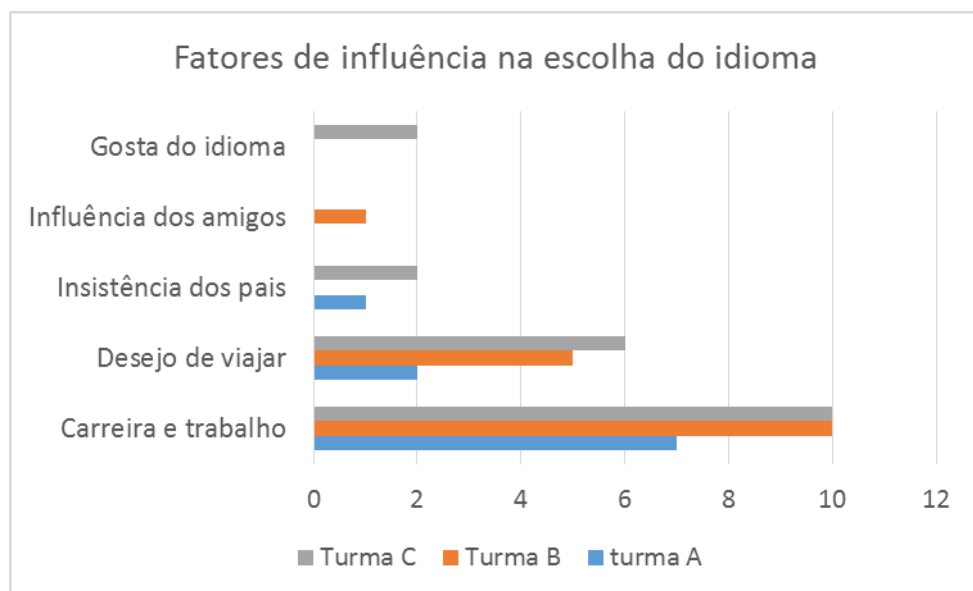
Em conversa informal com o professor, ele expressou a preocupação com a evasão dos alunos e relatou que vários alunos iniciam o curso técnico no decorrer do ano,

além do ensino médio. A professora coordenadora relatou em conversa informal que o fato de ter turmas no período da tarde e da noite permite manter o aluno no projeto, somente transferindo-o de turma, conforme a necessidade. Ressaltou também que somente quando o caso da desistência se deve à iniciação profissional, devido ao primeiro emprego, e o aluno precisa continuar os estudos do Ensino Médio no período noturno, é que essa desistência é registrada. Observamos que, devido ao fato de a escola vinculadora somente atender alunos no segmento de Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e o curso de inglês ser voltado aos alunos do Ensino Médio, nesta turma todos os alunos são oriundos de escolas diferentes, tanto do mesmo município como também de municípios diferentes. Registramos na turma 7 alunos que estudavam o Ensino Médio na mesma cidade e 6 que estudavam em municípios diferentes.

A escolha pelo idioma

No intuito de conhecer melhor os alunos e os fatos que os levaram à escolha do idioma, perguntamos a eles sobre os fatores que influenciaram sua escolha. Na sequência, apresentamos as respostas dos alunos:

Gráfico 1 – Fatores que influenciaram a escolha dos estudantes pelo inglês



Fonte: próprio autor.

Nos dados apresentados no gráfico acima podemos ver claramente os fatores motivacionais predominantes em cada turma. Os alunos da turma C demonstram maior preocupação com a carreira e o trabalho e também o desejo de viajar, os mesmos fatores são

predominantes também na turma B, contudo os dados diferem da turma A, cujo CEL fica na região menos central.

Gráfico 2 - Fatores que influenciaram a escolha dos estudantes pelo inglês



Fonte: próprio autor.

Vemos no gráfico 2 que o fator carreira e trabalho predomina na escolha de 59% dos alunos, seguido do fator desejo de viajar, que corresponde a 28%. Podemos ver que o fator influência de amigos corresponde a uma pequena parcela, somente 2%. Neste gráfico vemos que apesar das diferenças regionais das turmas, predomina a preocupação com a carreira e trabalho, o que reflete a influência dos discursos presentes nas diferentes mídias e se constitui um elemento motivador para o estudo do idioma.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para que realizássemos uma coleta de dados que permitisse compreender os vários aspectos presentes na dinâmica da sala de língua estrangeira⁵³ e pudesse dar suporte à análise de acordo com o paradigma qualitativo, utilizamos os seguintes instrumentos:

⁵³ Língua estrangeira (LE), termo que designa um idioma aprendido fora do contexto de uso da língua alvo, como língua materna.

Questionário semiestruturado do professor⁵⁴ (Apêndice 1) - O questionário apresentou vinte (20) questões, que permitiram conhecer o perfil do participante, sua formação, os recursos presentes na instituição em que atua, a compreensão sobre o material didático de apoio e as dificuldades encontradas na aplicação das atividades propostas.

Questionário semiestruturado do aluno⁵⁵ (Apêndice 2) - Aplicamos um questionário com sete (7) questões, com o objetivo de conhecer o perfil do aluno, as expectativas e percepções quanto ao curso e o material didático oferecido. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira buscou mapear a idade, série e escola em que estuda, assim como os fatores que influenciaram a opção pelo idioma. A segunda parte, compreendendo as questões 3 a 7, buscou levantar as percepções dos alunos sobre o curso e o material didático. Na aplicação, esclarecemos aos alunos participantes que o registro do nome foi solicitado no intuito de melhor organizar os instrumentos e dados, garantindo o anonimato dos participantes.

Antes de aplicar os questionários aos participantes voluntários da pesquisa, realizamos a pilotagem dos instrumentos, visando verificar o grau de dificuldade e as ambiguidades e problemas de compreensão que pudessem surgir no processo da coleta. Participaram desta fase três (3) professores e sete (7) alunos de três (3) turmas de inglês em um Centro de Estudo de Línguas, na região norte do estado. As questões não ofereceram dificuldade e os resultados apresentados contribuíram para melhor compreensão dos instrumentos.

Entrevista com professores (Apêndice 3) - Com o objetivo de ter amplo mapeamento que contribuísse para a triangulação dos dados e que subsidiasse a cuidadosa análise e conclusão deste estudo, utilizamos também, como instrumento, a entrevista que, segundo Abrahão (2006), é um instrumento útil e flexível, que permite trocas ricas e o conhecimento das questões pessoais que têm forte influência nas crenças e nas decisões na sala de aula. Segundo a autora:

...as entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por uma estrutura-geral, mas permitem maior flexibilidade... é um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo, por permitir interações ricas e respostas pessoais. (ABRAHÃO, 2006 p. 223)

⁵⁴ Questionário semiestruturado do professor – cópia disponível nos apêndices, página 153

⁵⁵ Questionário semiestruturado do aluno – cópia disponível nos apêndices, página 157

Concordamos com a autora que, a adoção do instrumento entrevista contribuiu para conhecer melhor as razões e saberes que orientam a prática dos professores participantes. Para a realização da entrevista, elaboramos em conjunto com a orientadora desta pesquisa, um roteiro⁵⁶, com nove perguntas, que teve por objetivo compreender as concepções dos professores participantes, o que orientam sua prática: a experiência como aluno e atualmente como professor; o que considera uma boa aula; como é realizado o planejamento; os recursos utilizados nas aulas, dentre outros.

Observação não-participante - Com o objetivo de permitir o mapeamento das dinâmicas e a participação dos alunos nas atividades, realizamos o acompanhamento por meio de observação não-participante do pesquisador. Realizamos o contato com a turma, primeiramente nos apresentamos, e explicamos os objetivos do estudo e procedimentos de coleta de dados e obtivemos a autorização de todos os envolvidos para poder assistir às aulas e proceder à observação. Segundo Almeida Filho (2007), “*observar é o primeiro ato de fazer ciência*” (p.64). A observação pode ser assistemática ou sistemática. A observação sistemática é realizada em condições que apresentam maior controle. No estudo, optamos pela observação assistemática, também considerada como espontânea ou informal, a qual consiste em recolher e registrar fatos, sem que sejam necessários meios técnicos ou perguntas objetivas (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Consideramos o que apresenta André (1995) sobre o instrumento de observação e registro, como também compreendemos que, embora o instrumento permita registrar as percepções no momento da aplicação da atividade, pode apresentar algumas limitações, pois o pesquisador, no registro, por mais detalhado que seja, pode perder algum momento. A autora destaca:

O observador não pretende comprovar teorias nem fazer grandes generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (ANDRÉ, 1995, p.37-38)

Gravação em vídeo e áudio - Consideramos o que apresenta André (1995) e optamos pela gravação em vídeo, como instrumento complementar à observação das aulas, no intuito de garantir melhor registro e dirimir os riscos de perda dos dados. Optamos por

⁵⁶ Roteiro de Entrevista – disponível nos apêndices, página p. 160

utilizar o instrumento de gravação em áudio para registro da entrevista do professor com a intenção de garantir ao participante menor invasão na coleta dos dados.

Além dos dados gerados a partir desses instrumentos, foi necessário também realizar uma **análise documental** para a realização do histórico do CEL e do material de apoio. Conforme apresenta Godoy (1995) a pesquisa documental dentro do paradigma qualitativo pode contribuir ao considerar os documentos “uma rica fonte de dados” (GODOY, 1995, p. 21), sendo considerados documentos de valor para a pesquisa documental os registros escritos e iconográficos como, por exemplo, jornais, revistas, obras literárias, cartas, legislação, materiais didáticos etc..

Nas pesquisas na sala de aula, Cunha (2007) argumenta que o estudo do texto contribui na compreensão de ações, políticas etc.. Para a autora o contexto escolar oferece muitos registros escritos, como planos e conteúdos programáticos ou mesmo o material didático.

Nesta pesquisa, consideramos que a análise dos documentos e da legislação que orienta o projeto Centro de Estudos de Línguas permitiu compreender a organização e as diretrizes de funcionamento dele, como também os objetivos do curso de inglês, recentemente implantado e oferecido aos alunos matriculados no ensino médio. A breve análise do material de apoio possibilitou conhecer as atividades propostas aos professores, o que permitiu refletir sobre os saberes e concepções que orientaram as escolhas no desenvolvimento das atividades com os alunos.

3.4 Período e procedimentos de Coleta

A coleta foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2013 e compreendeu 8 semanas. As aulas do curso são constituídas por encontros semanais de 3 horas/aula cada. Cabe esclarecer que as três aulas semanais do curso eram oferecidas no mesmo dia devido a questões sociais que impediam os alunos de comparecerem duas vezes por semana às aulas. Ressaltamos que esta característica não pode ser generalizada na compreensão da organização do projeto, contudo podemos considerar um fator que reflete as características sociais na região e de como tais pontos interferem nas questões pedagógicas, conforme informado pelos coordenadores que atuam no CEL, em conversa informal.

Após obter aprovação do Comitê de Ética, conforme descrito no item 1.6, e obter aprovação do diretor da escola e dos professores e alunos, iniciamos os procedimentos de observação e gravação das aulas nas turmas indicadas pelos professores participantes da pesquisa. Reconhecemos que o fato de atuar como professora coordenadora de área poderia ser uma variante a interferir no processo, como apresenta Moita Lopes (1996). Assim, procuramos inicialmente nas duas primeiras semanas realizar a observação e registro, sem, contudo, gravar em vídeo as aulas. Realizamos a gravação em vídeo a partir da terceira semana de observação. Consideramos esse período importante no sentido de garantir o mínimo de interferência nas aulas, uma vez que passamos a fazer parte da rotina no período de coleta.

Tendo realizado a observação e a gravação das aulas nas turmas selecionadas por duas semanas, agendamos com os professores-participantes as entrevistas. Buscamos agendar com cada professor o melhor horário, para que não interferisse em sua rotina e que nos permitisse ter um tempo tranquilo para a entrevista. Assim, agendamos com cada docente o melhor horário conforme a agenda pessoal dos participantes. Iniciamos a entrevista procurando tranquilizar os colegas professores, esclarecendo a posição de pesquisadora, enfatizando que poderiam ser sinceros, pois as posições declaradas em nada interfeririam na relação professora coordenadora e professor. Nesse sentido, na função de pesquisadora, iniciamos a entrevista com base nas questões, parte do roteiro elaborado com o professor orientador. Os professores responderam às questões que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, para posterior análise dos trechos.

Ressaltamos que, embora o escopo da pesquisa não tivesse por objetivo o visionamento, os professores, ao final da pesquisa, solicitaram assistir parte das aulas gravadas. No entanto, por indicação da banca de qualificação desta pesquisa, não foi considerada na análise os dados resultantes da questão 9 do roteiro da entrevista, cujo objetivo era a reflexão dos professores sobre suas práticas.

3.5 Procedimentos de Análise

Realizamos a análise tendo como base os dados apresentados na coleta nos três questionários semiestruturados de três (3) professores e trinta (30) alunos. A partir dos

questionários, utilizamos a primeira parte, referente ao perfil, como base no detalhamento dos participantes professores e alunos, e a descrição dos contextos da pesquisa. As aulas gravadas em vídeo foram transcritas e analisadas.

No capítulo destinado à análise, iniciamos com a avaliação preliminar, que nos permitiu estabelecer as categorias a partir dos dados. Dessa forma, procedemos à análise dos dados a partir das categorias: Concepções do Professor; Relação da abordagem do professor e a de aprender do aluno e Abordagem do professor com o material, visando sua triangulação com base nos instrumentos: questionário inicial do professor e do aluno, transcrição da entrevista, relatório de observação, análise das aulas gravadas em vídeo.

Os dados obtidos na análise das questões fechadas receberam tratamento quantitativo que contribuiu para a análise na perspectiva qualitativa-interpretativista. Os dados obtidos nas questões abertas e na entrevista receberam tratamento qualitativo e permitiram refletir sobre as concepções que orientam as ações no fazer docente na sala de aula.

Nos dados obtidos a partir das unidades do caderno de inglês e na observação das aulas gravadas em vídeo, buscamos compreender a relação professor- aluno, aluno-aluno e professor-material didático. Nosso intuito foi obter o momento que nos permitisse compreender os saberes dos professores que orientaram a aplicação e conseqüentemente o movimento pedagógico recomendado aos alunos na realização da atividade.

3.6 Ética na pesquisa

A pesquisa realizada, por envolver a coleta de dados com seres humanos, atende à Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de outubro de 1996, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, e foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.⁵⁷

Após o projeto ser submetido e aprovado pelo comitê de ética, procedemos ao início da coleta dos dados nas turmas de inglês de três (3) Centros de Estudos de Línguas na

⁵⁷ Conforme orientação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, submetemos o projeto em 30/08/2013, e aprovado em 14/10/2013.

região Central do Estado de São Paulo. Inicialmente agendamos reunião com a Dirigente Regional de Ensino que, após conhecer os objetivos e propósitos do estudo, autorizou o contato com as escolas estaduais vinculadoras do projeto.

Primeiramente contatamos os gestores das unidades escolares vinculadoras, os quais autorizaram os procedimentos necessários para a realização da pesquisa. Fizemos contato com os professores e alunos e explicamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam realizados para a coleta dos dados. Esclarecemos que os riscos eram mínimos e que não havia qualquer risco à saúde. Todos os professores convidados aceitaram participar juntamente com suas turmas. Os professores, alunos e seus pais e/ou responsáveis foram informados da pesquisa, conforme orienta o protocolo de pesquisa, e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE.

Capítulo IV - Análise e Discussão dos Dados

Neste capítulo, analisaremos os dados coletados ao longo de nossa pesquisa, com o objetivo de responder à pergunta norteadora:

Como a abordagem do professor pode influenciar no desenvolvimento das atividades propostas no material de apoio do curso de inglês?

Para tanto, estabelecemos três categorias de análise para melhor compreensão da abordagem que orienta a prática do professor e conseqüentemente as decisões na sala de aula, a saber: 1) as concepções que orientam a prática do professor; 2) a relação da abordagem do professor com a abordagem de aprender do aluno; e 3) a relação do professor com o material de apoio.

Visando compreender melhor os dados coletados nos diferentes instrumentos, adotamos as seguintes representações:

- | | |
|--|-------|
| a. Questionário semiestruturado do professor | [QsP] |
| b. Questionário semiestruturado do aluno | [QsA] |
| c. Entrevista | [Ent] |
| d. Observação da sala de aula | [Obs] |

Um dado relevante para este estudo é que todos participaram pelo menos uma vez do curso de *Aprimoramento Linguístico para professores de inglês para professores com aulas atribuídas no CEL*, oferecido pela SEE/SP em parceria com a Associação Cultural Inglesa de São Paulo. Quanto à infraestrutura dos CELs, conforme declarado pelos professores no questionário inicial, todos estão equipados e possuem recursos audiovisuais que contribuem para a apresentação das diferentes variantes de insumo linguístico e imagético como recurso de contextualização no ensino do idioma.

Um fator que observamos sempre presente nas pesquisas sobre o ensino de línguas é a falta de recursos como um fator que apresenta dificuldade, e, ao lado da pouca proficiência linguística na formação docente, reforçam a crença de que não é possível ensinar as habilidades orais na escola pública (BARCELOS, 2006b). Os dados iniciais sobre o contexto e a formação dos participantes nos revelam que as condições de recursos estão garantidas, todos estão bem equipados e apresentam vários recursos pedagógicos e

tecnológicos. Isso nos conduz ao segundo fator, a formação docente, presente nas pesquisas na área de LA. Os dados nos mostram que os participantes têm boa formação e também experiência no ensino de língua estrangeira, todos participaram do processo de credenciamento do projeto e apresentaram bom nível de proficiência linguística.

Para que pudéssemos analisar melhor os dados, inicialmente apresentamos uma breve descrição do contexto da aula analisada. Em seguida, as concepções declaradas pelos professores por ocasião da entrevista, na sequência, os dados da observação e da análise da gravação em vídeo e os dados apresentados no questionário inicial do professor, comentados a partir das abordagens que orientam a ação docente, a elaboração do material didático e a formação do professor.

Quadro 9 - Contextualização da aula observada

PROFESSOR	TURMA	UNIDADE TEMÁTICA - CADERNO DE INGLÊS	ANEXO
P1	TA	Unidade 4 - At the restaurant page 11- 13	2
P2	TB	Unidade 7 – At the Mall – Shopping page 13-19	3
P3	TC	Unidade 6 – Health and Nutrition Issues page 55-59	4

Fonte: próprio autor.

As aulas analisadas são um recorte do período de coleta de dados, cuja duração foi de 8 semanas. Cada aula gravada corresponde a um bloco de três (3) aulas oferecidas no mesmo dia, conforme a organização da turma em cada CEL.

4.1. As Concepções que Orientam a Prática do Professor

Segundo Almeida Filho (1993), o desencontro entre as abordagens de ensinar do professor e a de aprender do aluno e ainda a abordagem presente no material didático pode gerar dificuldades, fracassos ou até desânimo no processo de ensino e aprendizagem. O professor, responsável pelas decisões que orientam o movimento pedagógico, tem papel fundamental.

No intuito de conhecer quais as concepções declaradas pelos professores, perguntamos aos participantes, em entrevista, o que eles consideravam ser uma boa aula de inglês. Registramos as seguintes respostas:

P1. *“acredito que é necessário dar ênfase na questão das 4 habilidades e utilizar os recursos disponíveis e adaptar da melhor forma possível.”* [Ent]

P2. “Acho que uma boa aula para os alunos, quando você consegue fazer com que os alunos interajam entre eles e com o professor também, que não fica aquela aula tipo palestra, só o professor fala e os alunos ficam ali ouvindo”. “Os alunos têm que ser as estrelinhas da aula”. [Ent]

P3. “uma boa aula de inglês é aquela que você faz atividades que contemplem as 4 habilidades, atividades diversas que vão treinar o seu listening, speaking, reading and writing”. [Ent]

As respostas apresentadas são objetivas e claramente nos permitem conhecer as concepções declaradas dos professores: P1 e P3 em suas falas apresentam a forte convicção do trabalho com foco nas quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

Consideramos o que apresenta Mizukami (1986): cada abordagem apresenta uma compreensão de mundo, das concepções que orientam a sala de aula, o papel do aluno, papel do professor e os procedimentos na sala de aula. Nesse sentido, analisamos os dados de observação da sala de aula de cada turma e retomamos na análise das transcrições das aulas gravadas em vídeo. Observamos que na turma A (P1), a aula é centrada no professor, o qual apresenta o conteúdo na lousa, corrige os exercícios, e os alunos copiam, garantindo o registro no caderno. Respondendo em entrevista sobre o trabalho pedagógico, P1 respondeu:

P1. “nas aulas procuro usar livro do CEL, gramática, dicionários, outros livros, ...uso o que tiver ao meu alcance”. [Ent]

P1. “mas a interação professor-aluno... aluno-aluno acho complicado”. [Ent]

Nas aulas observadas de P1 e, mais especificamente, na aula analisada, percebemos a preocupação em oferecer aos alunos um diferencial, ao propor um novo *tongue twister* a cada aula, que após a leitura e apresentação do significado e da tradução, os alunos copiam no caderno. Na análise da aula da turma A [P1], o professor inicia fazendo a correção das atividades complementares entregues aos alunos sobre advérbios. Na sequência, P1 lê as frases em inglês e os alunos repetem; concluída a atividade, P1 escreve as respostas na lousa, alunos copiam. Concluída a atividade de correção do exercício complementar, os alunos, a pedido do professor, abrem o CI na atividade *Sea Café Menu* (ANEXO – 2). A atividade proposta no CI é um menu com o nome dos pratos e os valores correspondentes, na sequência é proposto um exercício em que os alunos registram suas opções para posteriormente poder, em pares, utilizar a informação para adaptar o diálogo proposto, introduzindo as opções

escolhidas a partir do modelo. P1 apresenta o vocabulário fazendo a leitura dos itens e apresentando a tradução, alunos repetem, conforme podemos ver no fragmento da transcrição a seguir:

Quadro 10 – transcrição trecho da aula – P1

T: Entradas, very good... Chicken soup? ((entre burburinhos)) People let's go, chicken soup?

C: Chicken soup

(O professor chama a atenção dos alunos batendo com o livro em sua mesa)

T: Chicken soup, everybody (+) Chicken soup

C: Chicken soup

T: Everybody, chicken soup

C: Chicken soup

T: Chicken soup'

C: Chicken soup

T: Soup?

S4: Sopa [de galinha'

S1: [Sopa de galinha''

T: Sopa de galinha/ very good'' (++) Vegetable' soup

C: ((alguns alunos tentam repetir Vegetable soup, outros tentam traduzir))

T: Everybody/

Fonte: Próprio autor.

No recorte acima podemos ver o trabalho com a apresentação do vocabulário em que o professor expõe a nova palavra e os alunos repetem. Observamos que o professor busca usar a língua alvo para introduzir o tema, contudo as várias perguntas dos alunos acabam por envolver o professor que acaba respondendo em língua materna. No fragmento a

seguir é possível acompanhar o esforço do professor em continuar com o trabalho com foco no vocabulário e na pronúncia, e as perguntas dos alunos que buscam compreender o sentido:

Quadro 11 – transcrição trecho da aula – P1

T: French fries,
 C: French fries,
 T: Ah que que seriam os French Fries? [Pessoal puxa uma setinha' =
 S1: [Que barato
 T: = para os French fries (++) Seria nossa batata pali:to essa espécie McDonald's
 (Há um burburinho empolgado)
 S1: É uma só?
 T: Pra gente é tudo batata frita né? Pra eles they have pota:to:... potato chi:ps...
 S3: Ô professor (+) a unidade é oitenta e cinco centavos?
 T: [A:h it's the price... =
 S5: [((em tom de deboche)) Ha, o idiota lendo o pre:ço velho
 T: The price of the:: of the: dish da do prato
 S3: Ah
 S5: Qual que qual que é a de cima? ((tenta ler algo)) (incompreensível)
 T: Não/ espera aí... Puxa uma setinha ... aí do lado oh (+) Do lado aqui vocês têm em branco (+) Tá? Dá pra anotar aqui nos notes (+) Então pra pra nós brasileiros tudo é batata (++) Pra eles tem uma diferença (+) então (+) o French fries seria a batata palito
 (O professor repreende brevemente dois alunos que conversavam)
 T: Então seria a ...' a batata aí espécie do: do McDonald's/ é/ a gente chama popularmente de batata palito, é o French fries... ((fala rapidamente)) Senão também ah me dá uma batata fri:ta/ você vai no McDonald's você não fala [a:h a:h I =
 S5: [Eu nunca comi no McDonald's
 T: = would like some French fries/ você fala assim ah eu quero batata/ me dá uma porção de batata/ sei lá (+) A gente em português (++) Lá eu não posso/ lá eu tenho que pedir French fries
 S1: E se eu falar potato vai me dar uma [batata?
 T: ((rindo)) [Aí ele vai te dar uma batata (++) Here (+) A potato (gesticula como se entregasse algo) Aí vai te dar uma faca pra você descascar ainda,
 S1: Eita nós
 T: Porque pra eles/ Porque pra eles isso faz sentido André (+) Potato é a nossa batata lá do supermercado (++) Batata cru:a batata que (+) a gente leva pra casa... Alright? E o potato chips? É essa tipo quermesse (++) Tipo Ruffles

Fonte: Próprio autor.

Em seguida, coloca na lousa as estruturas necessárias para o trabalho da atividade do menu, proposta na página 13. Na sequência, P1 propõe uma atividade em que os alunos, com base nas estruturas colocadas na lousa, criem seu pedido. Os alunos consultam as estruturas na lousa e procuram responder, consultando o menu proposto na atividade.

Quadro 12 – transcrição trecho da aula – P1

T: Turn the page please? So a:h a:h I'll... A:h... Here you have to choose/ tem que escolher/ vocês têm que montar um quadro (+) então vocês têm/ you have ten dollars' (+) tem reais'

S1: Ah legal'

T: You have to: to make your (+) wish/ make your ah (+) your/ oh sorry

S1: Mas eu não como tudo isso'

T: ((lendo)) Look at the menu and write your preference for lunch/ you have only ten (+) dollars (+) Então você tem que montar o seu prato com dez dólares' (+) olhando aí o: o coisa/ então você tem um starter' (+) main dish (+) extra (+) drink/ desserts' (+) total tá? Five minutes (+) Rapidinho (+) Depois cada um eu vou: perguntar, tá? O que escolheu' o preço (+) e o total (+) tá? Dois minutinhos aí

(Os alunos começam a fazer o exercício individualmente)

S1: Pode escolher mais de uma coisa de um de um:: de um prato? (incompreensível)

T: Normalmente não... , quando você vai a um restaurante'/ when you go to a restaurant... A:h you have to choose/ you don't/ ...

S1: Oi

T: You don't choose two starters/ duas entradas

S1: É um de cada né?

T: Yes

S1: Ok,

(Os alunos continuam fazendo o exercício, com alguma conversa)

T: Try not to copy off of your neighbours/ of your friend,

S2: Vou pegar o mais caro (+) baked fish

T: You have just ten' dollars (+) Alright?

S2: Eu sei' (+) Sou rico'

S1: Ah é em dólar?

T: Dez (+) É pensa' em dez aí (++) Não tá o/ não tá a moeda mas pensa que é em dólares (+) É' tem que dar dez André, no máximo dez, (+) Tem só dez (+) dólares (++) You have just ten dollars

S3: Não vou tomar guaraná' vou tomar limonada, (+) É chique né?
 T: You don't have (+) guaraná aí/ you have
 S1: Refrigerante;
 T: Soft drink' iced tea' lemonade'... What is/ what is ã::h oh my God (+) Não é fancy' é a:h... No (+)
 A::h posh (+) In British (incompreensível) (++) Que que é xícara mesmo? Leva o iced tea?
 S1: Oi?
 T: Iced tea?
 S1: Não (+) Lemonade
 T: Lemonade?
 S1: É... Não sei"
 S5: Era era a continha"
 S2: A continha"
 S1: (incompreensível) pagar dez
 S5: É: meu (+) porque tipo e se eu errar? E aí?
 S1: Errar é humano
 S3: Ah, vou pegar o mais caro aqui,
 S1: Baked fish? ((para o professor)) Depois vai ter que falar quanto deu o preço?
 T: ((acena com a cabeça que sim enquanto escreve na lousa))
 S3: Pegar cinco e cinquenta'...
 S1: Cinco com cinco cinco quinze'
 S3: ((rindo)) Você pegou três de cinco?
 S1: Não'(+)' Peguei o que eu gosto" ((faz algumas contas murmurando))
 S6: Nem lembro (+) Peguei o mais caro
 S1: Oito nove dez quinze' (+) dezesseis dezessete'
 (Os alunos fazem o exercício em silêncio)

Fonte: Próprio autor.

Podemos ver na observação da sala de aula e na análise do fragmento acima que turma A é ativa e falante, registramos o interesse dos alunos prestando atenção e procurando participar, fazendo perguntas ou algum comentário. Observamos em P1 preocupação e empenho em buscar alternativas para melhor envolver os alunos e motivá-los a participarem de forma ativa nas atividades. No trabalho com o áudio percebemos o esforço do professor em envolver os alunos:

Quadro 13 – transcrição trecho da aula – P1

(Os alunos conversam enquanto o professor prepara o áudio)

A: Sea Café Menu

S1: Parece de propaganda

T: So let's listening a::h the:: the speaker (+) the tapescript he a:h he's going to read the menu (+) tá? Ele vai ler o menu aí pra vocês (+) Vocês repetem o que ele fala, (+) Ele vai falar os preços também tá? Pay attention/ the prices

S1: Tem que falar também?

T: Yes

A: Starters

C: ((poucos falam)) Starters

T: A::h it's a British pronunciation tá? É uma pronúncia britânica

S1: Britânica

T: ... please?

A: Sea Café Menu

C: ((poucos falam)) Sea Café Menu

T: Não precisa falar ((imitando o sotaque do áudio)) Sea Café Menu

A: Starters

C: ((poucos falam)) Starters

A: Sea Café Menu

C: Sea Café [Menu

A: [Starters

C: Star[ters

A: [Chicken soup

C: Chicken [soup

A: One eighty five

C: One eighty five

S1: É muito rápido

Fonte: Próprio autor.

No fragmento acima vemos o trabalho com a atividade de áudio e o exercício de compreensão e produção oral. Com base nas anotações de observação e na análise da gravação da aula é possível ver as dificuldades com relação aos ruídos externos à sala de aula, seja devido ao trânsito na rua em frente, ou às distorções devido ao tamanho da sala e a potência (ou falta dela) do aparelho de áudio. As variantes são inúmeras no que se refere ao trabalho das habilidades orais de compreensão e produção. Nosso olhar, nesta análise, tem

como foco os saberes do professor no desenvolvimento e aplicação das atividades. Vemos na aula analisada e também nas demais observadas, o trabalho com os *drills* de repetição, e menor ou quase nenhuma ocorrência de outras variações. Consideramos que, no sentido de incentivar a maior participação dos alunos em atividades em que pudessem expressar seus saberes na comunicação seria necessário propor uma atividade aberta, em que os alunos pudessem expressar suas opiniões e preferências. Nesse sentido, o material por estar baseado na fase inicial do ensino comunicativo apresenta, nesta unidade, modelos iniciais fechados ou semiabertos, o que exige mais conhecimento e iniciativa do professor, caso deseje proporcionar uma participação mais ativa dos alunos na atividade.

Na sequência, analisamos o registro de observação das aulas e a transcrição da aula selecionada da turma B, P2 e, o tema trabalhado *Fashion Week*. (ANEXO - 4) teve como base a atividade de leitura proposta no material CI, do curso de inglês. O professor, após as boas-vindas, solicita aos alunos que leiam o texto e em seguida, de forma dialogada, levanta com os alunos os termos que inicialmente apresentaram dúvida.

Na sequência, divide os alunos em três grupos para que possam ler e verificar o vocabulário e a compreensão, conforme vemos na transcrição a seguir:

Quadro 14 – transcrição trecho da aula – P2

(Um aluno aponta uma palavra no livro para o professor)

T: Kilt? ((gesticulando uma saia)) Skirt' (+) That's men use in Scotland (+) You know? Scottish'(+)) they wear a skirt' (+) okay? That's it (++) More questions? Let's go' (+) ((dirigindo-se a outro grupo)) Come on guys (+) To read' check the pronunciation' (incompreensível) ((dirigindo-se a outro grupo)) Pronunciation?

S3: Que que é feces?

T: Feces' (+) The: poop" you know? You know they: make bad smell?

S3: Oh'

T: Imagine'

(Os grupos continuam fazendo o exercício)

S4: ((mostrando o livro)) (Como fala séculos) (incompreensível)?

T: Séculos? Century'

S4: E mil e oitocentos?

T: Eighteen hundreds (++) Yeah' they use hundreds when there are two zeros (++) Thousand' only three

zeros (+) Okay?

S5: What is a ranger?

T: Hm?

S5: Ranger'

T: Ranger is' (+) a guard, a person who protects

S4: ((mostrando o livro)) (Wore?)

T: Wore (++) Wear' present' (++) Wore' past, (+) okay? What are you wearing today?

S4: A T-shirt

T: Hã?

S4: A T-shirt'

(Os grupos continuam fazendo o exercício)

S3: Wear bra,

S6: Bra

T: What?

S6: Bra

T: ((corrigindo)) BRA

S3: Que que isso quer dizer?

T: Bra' (+) Women wear bra

S3: Ah isso'?"

T: Mhm (++) That's bra

(Os grupos continuam fazendo o exercício)

S3: Professor, como fala o ano?

T: It divides in the middle (+) Nineteen (+) Twenty-two (++) Mhm/ okay?

S3: E quando tem o zero zero aqui do lado?

T: You say hundred (+) Nineteen hundreds (+) Eighteen hundreds (+) Seventeenth,

S1: A.C. é Antes de,

T: It's in Portuguese'

S5: Antes de?

T: And in English' (+) after Christ... In Portuguese it's before (+) In English it's after

S4: Você vai perguntar pra gente ou é pra gente perguntar?

T: I'm going' to ask you

Nesta atividade, o professor atribui a cada grupo um tema sobre o qual responderam com base nos textos lidos, conforme podemos ver no fragmento a seguir:

T: Vinegar (+) Mhm ((faz sons de asco))... Right? Let's go... Group one' two' and three, okay? We have three groups here (+) Group one' (+) The first question for you okay? You have to/ you can discuss (+) okay? Right? A:h I want you to tell me (+) okay'? Why a:h (+) why people wanted to prohibit the lipstick (++) In English/ you can talk to your friends and then tell me (++) Why people wanted to prohibit lipstick... For group number two (+) okay? What did the Egyptians believe about jewelry'? ((pausadamente)) What did the Egyptians believe about jewelry,? For you okay group? What did the Egyptians believe about jewelry,... And for group three' (+) alright'? A:h I want you (+) to talk about (+) women's underwear (+) What does the text say about womens underwear,? Okay?

(Os grupos realizam a atividade)

T: Are you ready? Group one? So pay attention everybody to the answer and you're going to tell me if it's right or not' (+) Let's go

S3: Because they believed that men could be poisoned by kissing women who wore lipstick'

T: Alright' that's it'' (+) That's the reason why they wanted to prohibit lipstick (+) okay'? Do you think it's (+) okay? Do you think it's possible for a woman' to poison a man (+) With the lipstick?

C: No

T: Impossible right'? Okay'(++) It's important/ impossible right'? And you guys' tell me'' (+) what did the Egyptians think/ what did they think about jewelry?

S5: Tem que ser em inglês a resposta?

T: Yes of course'

S5: A:h

T: ((após uma pausa considerável)) You can read'' part of it

S5: Power e...

T: And? Also?

S5: ((após uma pausa)) And spiritual protection?

T: Alright/ do you believe (+) that wearing jewelry' (+) you show power and you have spiritual protection? ((após falta de resposta)) Do you believe or not? Não? Power'

S3: I think

T: I think power a little bit, right? Imagine you see a person wearing (++) a million dollar/ okay? Bracelet or something okay'? This person has some kind of power' okay? At least we know here she's rich'' ((ri)) Alright? Can you guys tell me?

S4: (Pode fazer discussão?) (incompreensível)

T: Não vai fazer baixinho''

S4: ((para o aluno em frente)) Pergunta primeiro,

T: The question' (+) What does the text say about the (+) women underwear/ yeah

S4: They: é they wore (+) corsets (incompreensível)

T: Mhm/ what else ... ?... You talked about the corsets/ alright? What else? Women (++) What else does it talk about ... ? Women underwear'... What else?... It talked about the brassière' (+) The name (+) okay? The word bra' is not Brazil' here (++) Bra' you know? (++) It is women's underwear (+) Okay? It comes from the French word (+) brassiere (+) right? That's what (+) another (incompreensível) Guys' what was (+) the POINT of the fashion history there' (+) What history (+) really' surprised you

S6: Lipstick (+) lipstick

S3: Nail polish'

T: The lipstick/ the nail polish? Yeah'' (++) Very old' right? What else? What did you say... ''?

S4: The lipstick,

T: The lipstick was amazing'? ((rindo)) I thought the lipstick story was really funny' (+) okay? Dead'' okay? Like we are mermaids (+) okay (+) remember'? By singing (+) alright (+) then seduce a man and then he gets poisoned (++) And' hã (+) about the man (+) wearing kilts (+) in Scotland okay'? And it says that in the/ traditionally' they didn't wear any underwear with the kilts, (+) Imagine? Ok? Just the kilts'alright? Would be fun (+) too? (++) Do you have any questions guys? Yes' problems? Or no problems? Pronunciation, no? Let's read this (+) Guys' everytime you're going to read one part of it' you have to say ((exemplificando empolgação)) did you know that (+) then read (+) Did you know that (+) then read' (+) okay? You start Aleph' read the first part for me,

S7: ((shows the exercise in the book))

T: Yes' please

S7: Nail polish

T: ((corrigindo)) Did you know that:t'

S7: Ah' (+) Did you (++) know that (+) nail polish (+) originate

T: Originated'

S7: In China

T: China'

S7: In three thousand'

T: Three thou:sand'

S7: ((murmurando)) B.C.,

T: Before Christ' mhm (+) that's it (+) Read the second please' (+) here

S8: ((Pausadamente)) Did you know that (+) ancient Egyptians believed that (+) jewelry (+) bracelets necklaces/necklaces

Fonte: Próprio autor.

Observamos que durante a atividade o professor visita os grupos e caminha pela sala, todas as interações nesse período são em maior ocorrência no idioma-alvo. Concluído o tempo, o professor faz as perguntas a cada grupo, e os alunos participam. Na

atividade seguinte, os alunos leem o texto em voz alta, cada parágrafo um aluno, todos participam. No segundo período, após o intervalo, a turma organiza a sala em formato de U e o professor apresenta o conteúdo gramatical, o uso do verbo “*Use to*”. Na transcrição a seguir podemos ver a dinâmica utilizada na apresentação da estrutura linguística e a interação dos alunos na atividade:

Quadro 15 – transcrição trecho da aula – P2

T: Guys' today we're going to talk about used' to (+) Pay attention okay? Used to/ repeat

C: Used to

T: Used to

C: Used to

T: Okay? Pay attention that this D okay? Ele se mistura com o T quase que não dá nem pra ouvir ele direito oh/ used to/ used to okay? Alright? Used to, (++) Okay (+) what is that? What is used to? Okay? We're going to use used to to talk about (+) activities' you were accustomed to do, okay? Today' you don't do anymore/ you stopped doing okay? Então ações o quê? Que eram (+) de? É uma ação do quê? Um costume (+) passado, tá? Então used to é pra falar disso/ um costume in the past'/ accustomed to (+) Today' you don't do anymore okay? Used to' (+) For example I used to use classifier' (+) I used to watch cartoons (+) okay? When I was a kid (++) Look at that sentence ((pausadamente)) I used to watch cartoons when I was a kid... Today' I don't watch cartoons anymore (+) okay? Não porque não goste' é que não tenho tempo mesmo, tá? Certo? Então used to/ talvez/ por que não faz mais? Por falta de tempo' porque não gosta mais' porque não faz mais parte da sua (vida) (incompreensível) Tá? Então used to (+) okay?

S7: To watch Xuxa'

T: I used to watch Xuxa' (+) Okay? ((com empolgação)) I used to watch Xuxa' I loved' Xuxa' (+) okay? When I was a kid' (+) I love to' (+) Every morning breakfast with Xuxa' (+) okay? It was my dream' (+) okay? To visit Xuxa no camarim' in the back/ the backstage' (incompreensível) Guys' (+) Used to, okay? Pay attention here,... Pay attention (+) We use (+) okay? Used to (+) plus (+) alright? We are going to use a verb' in the infinitive' without... to (++) Okay? This is important, so infinitive without to (+) So the verb to watch (+) okay? Que que você faz? Tira o to' (+) Lembra que tem o to que eu expliquei pra vocês uma vez? Por que que tem esse to muitas vezes antes do verbo'? Ele indica o quê? Infinitivo'/ então o verbo tá sem conjugação (++) Aqui vocês vão usar o used to'/ aí tira o to' do verbo' (+) Senão vai ficar dois two' né? Used to to watch,? Né? Okay' então used to' watch okay? So use the verb in the infinitive (+) Esse' verb aqui não vai ser nunca conjugado, (+) Não vai colocar S' que vocês aprenderam de terceira fo:rma, não vai no passa:do'/ Não' ele sempre fica sem conjugação/ porque

ele fica no infinitivo sem” to okay? Used to watch’ used to study’ (+) I used to study in Henrique Morato’ when I was a kid (+) okay’? Alright? When I was (+) hã:: (+) until I was about thirteen’ fourteen’ I used to study in Henrique Morato’ (+) okay? I don’t study in here’ anymore’ (+) Okay? I work’ here (+) okay? But I used to study here’ okay? ((apontando para for a da janela)) My room was the/ minha sala era aquela ali embaixo’ não esqueço o que é estudar aqui’ (+) Certo? Então used to (+) okay? Give me an example/ tell me guys (+) What did you use to do? In the past

S10: I used to,...

T: I used’ okay (+) Tell me yours (++) I:/ ((escrevendo no quadro)) so let’s put your name’ here okay? Oscar’... Used to”?

S10: Watch Rebelde

T: Watch?

S10: Watch,

T: O::h’ really’? Used to watch Rebelde’ (+) it’s okay’ ((apontando para S1)) Go’

S1: É:: used’

T: Used to,

S1: Used to watch

T: I used to’

S1: I used to’ watch (++) Caillou

T: Mas oh gente, vocês podem usar outros verbos’/ não é só o verbo watch” (++)

S3: Qual que pode usar?

T: Lay:: (+) Verbo:: (+) Oh tem vários” (+) Sleep’ go’ (+) okay? Qualquer verbo” (+) Não é só o verbo watch, okay? So Jéssica... used... to watch...

(Os alunos discutem como se soletra *Caillou*)

T: Come on’ tell me more’ ((cantando)) Tell me more’ tell me more...

S6: I used to sleep... in the afternoon’

T: I used to sleep in the afternoon’ (+) Alright’ so ((escrevendo no quadro)) Ingrid’... used’... to sleep... in the afternoon’

S5: I used... to play’... Beyblade

T: A::h you played Beyblade' alright (++) Me too'' (+) Me and my son' (+) Alright' so we did (+) ((escrevendo no quadro)) (Alice used) (incompreensível)... to play Beyblade...

S4: É:: como que fala período integral?

T: What?

S4: Período integral,

T: Whole period'?

S4: É (++) escola

T: Ah' FULL period' mhm

S4: I used to:: study in full period'

T: Alright' (+) So Bruno... where? Where' Bruno?

S4: (incompreensível)

(O professor anota a oração no quadro)

T: What else guys'? Tell me more' (+) Go

S7: (I used to sleep in the morning) (incompreensível)

T: A::h today you don't sleep more? Good boy' Aleph'... ((escrevendo no quadro)) Aleph used to... Look at this guys (++) Today he doesn't do anymore... Come on' tell me (incompreensível) tell me' (+) tell me tell me' tell me more' tell me more'' ((entre burburinhos)) EAT'/ what did you use to eat when you were a child?

S7: Peixe,

T: You don't eat anymore? Fish? ((para a sala)) Things you used to eat when you were a child'

C: ((dando respostas variadas)) (incompreensível)

S5: I used to... watch'... Dragon Ball

T: To watch Dragon Ball? Alri::ght' (+) watch okay?

(O professor anota a oração no quadro)

T: Okay guys, that's enough'

Fonte: Próprio autor.

Observamos no fragmento da transcrição acima que a atividade de reflexão sobre as estruturas linguísticas é desenvolvida de forma dialogada; após a breve apresentação do professor, os alunos elaboram, com base no modelo, novas frases, acrescentando informação pessoal, que o professor, como escriba, registra na lousa. Em todo o momento o professor caminha pela sala, visitando os grupos, respondendo às perguntas dos alunos e esclarecendo as dúvidas. A atividade de cópia na aula observada teve por objetivo o registro de estruturas produzidas pelos alunos em que eles mesmos atuaram na produção, partindo de um modelo. Consideramos na análise dos dados de observação que o professor promove a interação entre os alunos, o trabalho colaborativo e a participação de todos nas atividades, incentivando a participação e a realização dos exercícios, caminha pela sala, visita os alunos em seus lugares, esclarece as dúvidas fazendo gestos, dando novos exemplos, a tradução é o último recurso: registramos somente uma vez. Retomamos o que declarou P2 e que resumiu bem sua concepção declarada e diretriz “*os alunos têm que ser as estrelinhas da aula*”. A observação do trabalho pedagógico de P2 nos permitiu ver vários elementos da orientação pedagógica com base nas abordagens cognitiva e sociocultural, apresentados por Mizukami (1986), promovendo a participação ativa dos alunos em todas as atividades propostas.

A análise dos dados referente à turma C, P3 nos revela um terceiro movimento pedagógico orientado pelas concepções, pela abordagem traduzida no fazer do professor.

Em entrevista, P3 declara que “*a interação é importante... com o professor, com o colega, troca de experiências...*”, sinalizando uma abordagem mais contemporânea, centrada no aprendiz, e que nos permite considerar seu conhecimento sobre as concepções contemporâneas no ensino de LE. No entanto, na observação da aula, registramos que os alunos permanecem atentos à explicação do professor, ao registro no caderno; mas no movimento pedagógico da aula observada não registramos atividade de interação aluno-aluno, para a prática oral do idioma alvo.

Na turma C [P3], os alunos copiam os exemplos da lousa, em atitude passiva. A aula observada teve como tema-base o trabalho com três textos sobre a temática *Health and Nutrition Issues* (ANEXO - 3). Como atividade de leitura, o professor pede que os alunos leiam o texto em voz alta, um de cada vez. À medida que os alunos leem a frase ou parágrafo, o professor corrige a pronúncia e apresenta a tradução dos termos considerados novos ou difíceis.

Quadro 16 – transcrição trecho da aula – P3

T: So' (+) A:h now we're going to read the texts, okay? Just read the texts (+) Okay Eduarda' number one

S1: ((com dificuldade de pronúncia)) People with high blood pressure/

T: Before the class, (+) Louder okay? Speak up

S1: People with high blood pressure/

T: ((corrigindo)) Blood'

S1: Blood pressure/

T: ((corrigindo)) Pressure,

S1: Pressure

T: Pressure,

S1: Need a diet with little salt and should avoid stimulating drinks, such as matte tea' coffee' coca-cola' a:nd Gatorade, (+) They contain caffeine or sodium' (+) In some cases' both, (+) People with diabetes

T: ((corrigindo)) Diabetes

S1: Dia/ diabetes, (+) need a diet with little sugar and must avoid foods that contain (+) wheat flour

T: ((corrigindo)) Wheat/ wheat flour'

S1: Wheat flour, such as bread, pasta' and pizza, (+) They must con/ consume integral carbohydrates, (+) People with high cholesterol?

T: ((corrigindo)) Cholesterol'

S1: Cholesterol' (+) need a diet with little fat and should eat eggs in moderation (+) There are foods that have the good' fat (+) i.e.

T: That's/ it,

S1: Non-saturated fat, for example olives and olive oil, avocado' and Brazil nuts

T: Yes, avocado and Brazil' nuts, okay? Do you have questions about text number one'?

S2: What is avocado?

T: Avocado?

S2: Yes

T: Did you read the text at home?

S2: No,

T: No, (++) Presumi que não,

S2: Because' ENEM

(Os alunos riem)

S2: Tenho uma péssima boa desculpa vai,?

T: Okay, (++) Mas o ENEM foram só dois dias né?

S2: Então''

T: And the other days?

S2: Estudando' né teacher

T: And yesterday you didn't have class (+) Yesterday, right? ((à classe)) Do you know the meaning of avocado'?

S1: Abacate?

T: Yes (+) Okay? So' from text number one we can a:h list some words and expressions' related to health' problems, (+) okay? Because we have here (+) some (+) health' problems okay? So the first column of the: the table' (+) It's about (+) ((anotando no quadro)) health problems... Okay? So, you' (+) Tell me words and expressions related to health problems.

Fonte: Próprio autor.

No fragmento acima podemos observar a aplicação da atividade de leitura em que o professor orienta cada aluno a ler um parágrafo. No fragmento analisado temos a participação de dois alunos. À medida que o aluno faz a leitura, o professor corrige prontamente as ocorrências de erros, o que podemos perceber que fragmenta a leitura. Notamos que, apesar da preocupação do professor em verificar a precisão e compreensão do aluno na leitura do parágrafo, na prática, contribui para a fragmentação da leitura e acaba resultando na dispersão dos demais alunos que aguardam por sua vez. Desse modo, vemos que o erro é prontamente corrigido, o que reforça a concepção tradicional que o considera prejudicial para a aprendizagem. Na sequência, o professor coloca no quadro negro a atividade da página 59 (ANEXO - 3) e, à proporção que as informações são apresentadas na leitura, o professor registra na lousa, como apoio para os alunos, conforme podemos ver no fragmento a seguir:

Quadro 17 – transcrição trecho da aula – P3

T: And yesterday you didn't have class (+) Yesterday, right? ((à classe)) Do you know the meaning of avocado'?

S1: Abacate?

T: Yes (+) Okay? So' from text number one we can a:h list some words and expressions' related to health' problems, (+) okay? Because we have here (+) some (+) health' problems okay? So the first column of the: the table' (+) It's about (+) ((anotando no quadro)) health problems... Okay? So, you' (+) Tell me words and expressions related to health problems

S1: High blood pressure/

T: According to text one,

S1: High blood pressure

T: ((anotando no quadro)) High... Blood... Pressure... Do you know? Do you understand this (++) [expression?

S1: [Pressão alta?

T: Yes, okay? High' blood pressure (+) Pressão alta (+) Hipertensão

S1: Parece: (+) pressão do sangue alto

T: É pressão sanguínea alta' mesmo (+) É hipertensão (+) Okay? What else?

S1: Diabetes (+) Diabetes

T: Diabetes' (+) It's a health problem okay? What else?

S1: High cholesterol

T: High' (+) cholesterol, (+) Yes (+) High' sempre alto

S1: E low sempre baixo?

T: Yes, (+) What else? In text number one' (+) Nothing else?

C: ((poucos falam)) Nothing'

T: Tem algo? High cholesterol:' (+) Diabe:tes' (+) High blood pressure' (+) Okay, yes' (+) These are the problems/ they have problems (+) According to text one, okay? So' we can write (+) the second column ((anotando no quadro)) What to avoid? (++) Okay? Nesse mesmo texto ele fala o que deve evitar (+) Porque ele fala das doenças' (+) e o que que a pessoa deve evitar, se tem essa doença, okay? What to avoid, (+) So' what to a/ to a:avoid if you have high blood pressure,? What kind of ah food' okay? You must avoid

S1: Bebidas estimulantes como [café

T: [In English please'?

S1: *Stimuling* drinks'

T: High blood pressure' you must avoid'...?

S1: *Stimuling* drinks'

T: Stimulating drinks

S1: Stimulating drinks'

T: Acho que ao invés de a gente colocar assim meio: generalizado [vamos colo/ =

S1: [Tea/ matte tea'

T: = Yes' let's write the the examples,

S1: [Matte tea'

S2: [Matte tea

T: ((anotando no quadro)) Matte tea'

S1: [Coffee

S2: [Coffee

T: Cof/

S1: Coca-cola?

T: Coffee' Coca-cola'

S1: And Gatorade

S2: And Gatorade'

T: Gatorade, okay? Because they are (++) stimulating' drinks (+) Okay? They contain' caffeine, and sodium, okay? Or both né/ ou os dois (+) né'? Ou tem/ ou tem as duas coisas, okay? Caffeine' and (+) ahm sodium (+) And diabetes? What you must avoid, if you have diabetes?

S5: Bread' pasta' pizza'

T: Yes (+) ((anotando no quadro)) Pas-ta' pizza'

S5: Bread'

T: Bread'

S1: Isso: é?

T: Yes' what is this?

S3: (incompreensível)

T: Yes (+) What else? (++) That's it?

S2: Yes

S1: Yes

T: Oh but there is a/ a: very important' (+) ingredient here (+) Not say ingredient but...

S1: Sugar?

T: Yes''

S1: ((rindo)) Ah

T: People with diabetes must avoid' (+) ((anotando no quadro)) sugar'

S2: Na verdade fala com pouco açúcar né

T: Yes'

S2: Se co/

T: [Little sugar

S2: [Se colocar com açúcar você teria que colocar (+) na pressão alta com pouco sal

S4: Não tá falando que deve evitar o açúcar' (+) Tá falando aqui oh/ precisa de uma dieta com pouco' açúcar (+) Aí evitar (seria um pouco mais pra frente) (incompreensível)

S2: Tecnicamente o açúcar entraria nos bons hábitos alimentares (+) Porque: por exemplo se você adicionar o açúcar a:h o açúcar nessa opção você tem que adicionar o sal à primeira' porque daí o sal fala' little salt

T: Okay because/ but (+) all this a:h this food/ this kind of food' has sugar because they are very/ very: ah (+) they have high carbohydrates levels,

S4: É' mas [o açúcar também ele ajuda =

S2: [You are the teacher' you are the teacher,

S4: = quem é diabético, ele também ajuda porque a pessoa diabética ela não pode ficar com muita glicose' nem sem glicose/ então ela não pode evitar o açúcar

T: Então são/ são alimentos pra se evitar/ como o açúcar/ porque já são ricos em carboi/ carboidratos,

S4: Mas ele também não pode ser evitado porque quem é diabético não pode (ficar sem) (incompreensível)

S1: Ah' então tem que tirar dali'

T: Pessoa que tem/ que tem' diabete' ela deve evitar esses alimentos aqui,

S1: Açúcar?

T: Yes''

S1: Não' teacher'

S4: Ela não pode ficar' sem

T: Mas eu não tô dizendo pra corta:r gente mas pra evita:r' consumir o mínimo/ o mínimo possível'

S2: Nã:o' mas então [professor' avoid é evitar''

T: [Porque tudo/ consome isso aqui também, só que em menores quantidades

S2: Professor' [avoid é evitar'

S1: [avoid é evitar

S2: Pouco é uma coisa evitar é outra' (incompreensível)

T: Mas' ela só deve evitar' não quer dizer que ela vai cortar

S2: (incompreensível) consumo' (+) Professor' então vamos voltar (+) Se vai colocar little sugar' you must put little salt também

T: ((mostrando o quadro)) Todos esses alimentos aqui contêm muito açúcar,

S1: [Nossa'

S2: [Não' tudo bem' vamos colocar então que tem açúcar/

T: Porque tem altos níveis de colesste/ de: de: carboidrato

S1: [Mas a pessoa não tem que evitar (+) Açúcar' (+) Em si assim

S2: [Tudo bem' vamos colocar então' é: evitar açúcar (+) Não' mas professor

T: Assim como pão' pizza' deve evitar

S1: A minha vó ela tem diabetes muito alta ela não pode' evitar, ela tem que comer um pouquinho só

T: Então'' (+) Comer em pequenas quantidades'

S1: Oh então'

T: [Quando ela não come tudo o que ela quer

S1: [Oh eu acho que... teacher' conheço/

T: Quando ela não come o que ela quer na quantidade que ela quer' isso quer dizer que ela tá evitando''

S1: Oh coloquei o açúcar nos bons hábitos alimentares,

T: Não (++) Não põe,

S1: É bom/ bom hábito alimentar pra quem tem diabetes'

T: ((com energia)) No::''

S1: No por quê?'

T: A pessoa que tem diabetes vai comer açúcar''? No no'

Fonte: Próprio autor.

Conforme podemos observar neste fragmento a predominância da interação tem como foco professor-aluno, e praticamente se restringe à participação de dois alunos S1 e S2. Podemos notar que apesar de tentar incentivar a participação de todos os alunos, a interação permanece restrita apenas aos dois, que participam da leitura, e o foco é na correção da pronúncia e na verificação da compreensão a partir da tradução dos termos. Chama à atenção que, apesar da proficiência linguística do professor, há a predominância do uso da

língua materna e não da língua alvo, o que nos permite considerar que a preocupação nesta atividade recai na compreensão do léxico e o trabalho do idioma se restringe à pronúncia e precisão, quando ocorre. Outro fator observado é a tradução como recurso didático e que acaba por contribuir para o predomínio do uso da língua materna. No próximo quadro observamos o uso da língua materna como recurso didático, característica presente nas abordagens tradicionais:

Quadro 18 – transcrição trecho da aula – P3

T: É' porque o o texto três na verdade vai cobrir toda essa parte de ou:tros hábitos alimentares, (+) Vai tá todo o texto três aí (++) Que aí nós não temos nenhum problema de saúde' nada o que evitar' né? Pelo contrário' são ingredientes bem saudáveis que está/ é/ recomendando que a gente coma'

S5: (Pega o tal dos alimentares e os saudáveis né?) (incompreensível)

T: Poderia colocarmos aí no good eating habits, né? Talvez entre melhor aí/ que é o consumo aí né de:: né da fru:ta aí das uva pa:ssa das casta:nhas (+) Seriam hã hábitos alimentares saudáveis né? Good eating habits okay? (+) O açúcar mascavo em vez do cristaliza:do, né? Do refina:do, okay? Esses são mais saudáveis tá? Talvez pudéssemos colocar aqui' (+) Good eating habits (+) The cashew nu:ts' coconut' brownsugar' raisins

S2: O açúcar mascavo é bom?

T: É mais saudável (+) O refinado é muito mais química que o: mascavo

S1: Que é o cristal né? O cristalizado?

T: É' o cristalizado tem menos química do que o mascavo e o refinado é o que tem mais química de todos, (+) Porque pra ele ficar fininho daquele jeito ele passa por muitos processos químicos né' (+) Pra ficar fininho daquela maneira (+) Okay? Bom e aí tem como preparar a receita né'? Quebrar as castanhas'/ grosseiramente né' não precisa ser muito picadinho né/ grosseiramente: (+) misturar com as uva passas (+) O coco e o açúcar mascavo, né? Aí colocar a papaya em uma tige:la' cobrir com a mistura/ acima né que você acabou de fazer no item de cima (+) Servir imediatamente, okay? Uma excelente sugestão para um lanche' é rico em proteínas e vitaminas (+) muito bom para o sistema digestivo, okay? Então ficou um pouquinho eu acho que essa receita: ficou um pouquinho assim' tá dúvida onde você colocar os ingredientes aí da receita, né? Que coluna do quadro colocar a receita? É um good eating habit' because it's a healthy snack, né? Porque é um (+) um lanche saudável,

S1: Professor' good eating (forma linha?) (incompreensível)

T: Yes' because it's a consonant' and a (incompreensível) Good eating' (+) habits (+) So number three (+) We have many things to read okay? Ahm' (++) Eu acho que ahm pessoas diferentes podem/ tem vários itens (+) We have many items okay? So diferente people can read the items, okay?

S1: Dois pra cada um

S2: Dois/ vou querer ler o último então

T: Dois pra cada um dá? Não' acho que um pra cada um dá né? O que sobrar depois a gente volta (++)

Todos leem um item okay? Who wants to be the first one? Vamos por ordem? Das fileiras?

S5: Vai falando

T: Vamos fazer assim? A pessoa que terminar um outro (+) imediatamente continua (+) Terminou alguém' o próximo já lê o segundo, ((entre burburinho)) Não' eu quero que os outros leiam, okay? Everybody can read we have items enough for everybody, okay? Some more tips on how' to lead a healthy life, né? Um dicas de como levar uma vida saudável, (+) Okay/ so' the first one,

S2: Eat five small meals a day' chewing the food very well

T: Chewing? Chewing the food? ((gesticula)) Okay? Chewing the food very well okay? Yes' (+) Então a pessoa que come correndo/ não mastiga a comida' engole grandes pedaços/ grandes porções (++) The second please'

S9: ((falando com dificuldade)) Choose colorful food with a variety of of fruit and vegetables

T: ((corrigindo)) Vegetables'

S9: Veg/ vegetables' (+) Start lunch and dinner'

T: ((corrigindo)) Dinner

S9: Dinner' with a mixture

T: Mixed'

S9: Mixed green salad

T: Okay, (+) Does anybody understand? Everybo/ everyone' do you understand? Yes? Okay, (+) Colorful food' okay? With fruit and vegetables' (+) okay? Start dinner and lunch with a green salad' okay? Number three? ((após um breve silêncio)) Eu não vou chamar' (+) Já foi' no, wait okay? Já foi' please, (+) Vamos dar chance pros outros (+) Number three

S1: Os outros não querem'

T: Gente' eu não vou ficar chamando' come on' okay? Apresente-se e vá em frente'

S5: Giovana vai ler

S10: Drink at *last/ last*

Vemos, neste fragmento, que o professor busca incentivar os alunos a participarem, e aos poucos outros alunos se manifestam. O professor busca incentivar o uso da língua meta utilizando o idioma, contudo corrige prontamente o erro na iniciativa de pronúncia dos alunos. Conforme vimos, essa prática contribuiu para provocar, com o tempo, o bloqueio, como se fosse obrigado a ter a mesma pronúncia que o nativo, influência das concepções que orientaram o ensino no método direto e áudio-lingual. Ao final da atividade, o professor retoma com os alunos as estruturas linguísticas entregues na aula anterior sobre *first and second conditional*, e os alunos fazem novos exercícios para fixação das estruturas.

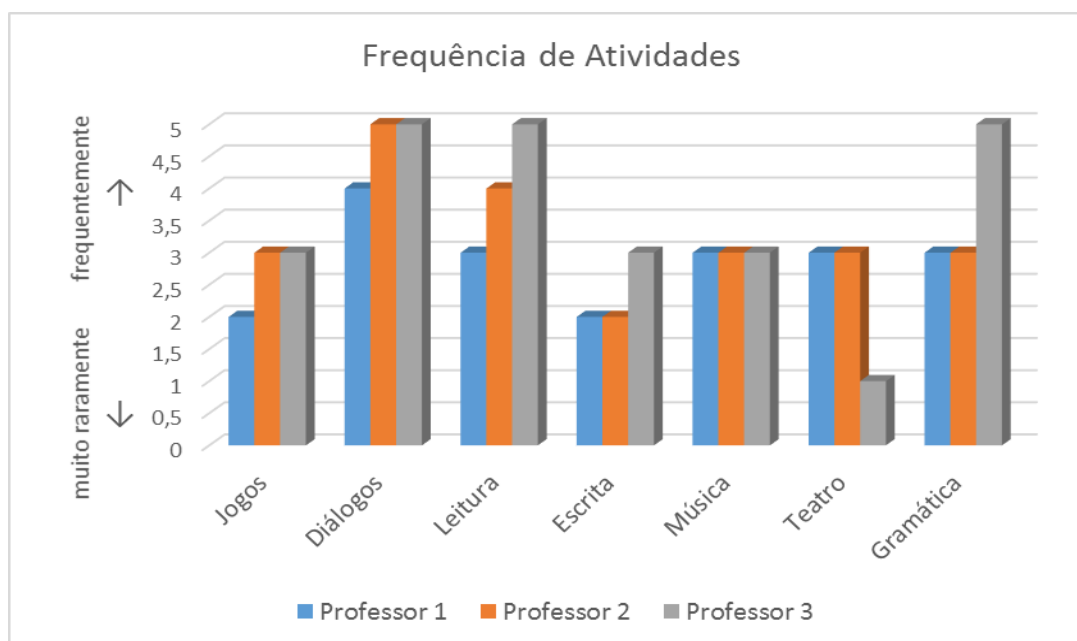
Observamos que o professor, com relação à apresentação do conteúdo, permanece na posição central, próximo à lousa, seu apoio de registro e de apresentação da informação. Os alunos participam atentos e fazem o registro no caderno. O professor procura apresentar o conteúdo e as atividades usando o idioma-alvo, contudo a tradução está sempre presente como recurso de compreensão para os alunos. Apesar do bom nível de proficiência linguística do professor, registramos a predominância da língua materna nas interações professor-aluno e aluno-aluno.

Consideramos que a predominância do uso da língua materna nas interações e da tradução, se deve à abordagem do professor, construída durante a sua formação, quando aluno e, posteriormente, como professor, conforme apresentam Abrahão (2009) e Monteiro (2011) ao falarem sobre a transição no paradigma de formação docente nos cursos de formação inicial. Em entrevista, P3 expressa, de forma bastante clara, a concepção sobre como se aprende o novo idioma.

Para que possamos melhor compreender o movimento pedagógico que se consolida na sala de aula, perguntamos aos professores no questionário inicial com que frequência são oferecidas as diferentes atividades, como diálogos, jogos, leitura, dentre outras, no trabalho pedagógico.

No gráfico 2 vemos as respostas dos professores [QsP] à solicitação sobre a frequência das atividades, isto é, qual a atividade de maior ocorrência no planejamento do trabalho pedagógico proposto aos alunos.

Gráfico 3: Atividades declaradas pelos professores



Fonte: próprio autor.

Observamos, no gráfico acima, que as atividades de leitura, gramática e diálogos são mais frequentes em P3. Na observação da sala de aula, da aplicação das atividades declaradas e em sua análise, verificamos que a escolha do professor reflete a abordagem mais orientada pela gramática, a apresentação estruturada do conteúdo e pela tradução, características da abordagem tradicional, conforme vimos em Mizukami (1986) e Abrahão (1992).

Os dados apresentados por P1 no [QsP] apresentam maior linearidade, com exceção da atividade *diálogos*, fator que melhor comentaremos na análise da abordagem do professor em relação ao material. Contudo, observamos que, apesar da preocupação em promover maiores oportunidades de uso da língua-alvo entre os alunos, o professor ressalta a falta de interesse dos estudantes e sua resistência em usar o inglês, conforme declarado na entrevista: P1. “*mas a interação professor-aluno... aluno-aluno acho complicado*”.

É possível ver que a observação da prática de P1 confirma as concepções declaradas na entrevista. Observamos que a centralidade do papel do professor é marcada, também a atividade de cópia pelo aluno, assim como a complementação das atividades com foco na gramática.

As estratégias observadas em sala de aula e as declarações de P1 e P3 nos permitem concluir que a abordagem predominante é orientada pela gramática e pela tradução, apesar da preocupação em variar as atividades, conforme apontado no [QsP].

Nos dados apresentados por P2 [QsP], vemos um equilíbrio no planejamento, sendo a maior oferta de atividades o diálogo e a leitura, contudo consideramos, conforme observado na análise da aula da turma B [P2], que as atividades de leitura foram trabalhadas em duplas, em que os alunos, a partir de um objetivo atribuído pelo professor, buscaram informações no texto e responderam a perguntas, participando ativamente e utilizando a língua-alvo. Verificamos que a atividade de leitura, respeitadas as etapas da sequência didática preparada pelo professor, contribuiu para a interação, não somente professor-aluno, como também aluno-aluno, e auxiliou na prática da língua-alvo. Consideramos que os dados analisados até aqui, na atuação de P2, mostram uma prática dialogada, com foco no aprendiz, voltada para o incentivo à autonomia e à prática do idioma, com foco na significação e na negociação de sentidos, no uso comunicativo do inglês, conforme apresentam os postulados nas abordagens cognitiva e sociocultural, mais significativas, com foco na comunicação.

Na próxima seção, analisaremos a relação entre a abordagem do professor e a abordagem de aprender do aluno.

4.2 Relação entre a Abordagem do Professor e a Abordagem de Aprender do Aluno

Na seção anterior, vimos que a abordagem declarada pelo professor na entrevista e também presente na prática observada na coleta de dados tem forte influência nas decisões sobre o movimento pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula. Conforme Almeida Filho (1993) apresenta no modelo OGEL, a abordagem de aprender do aluno também tem papel importante no processo. Nesse sentido, Xavier e Urió (2006) declaram que, conforme as concepções do professor, este pode adaptar, suplementar e até descartar atividades, caso considere não serem importantes para seus alunos. Por sua vez, McDonough, Shaw e Masuhara (2013) ressaltam que o curso não fica isolado no tempo e no espaço, uma vez definidos os objetivos do curso e das políticas nacionais para o ensino de LE, as possibilidades de implementação estão diretamente ligadas às necessidades dos aprendizes e às características do contexto local.

A abordagem declarada, e que orienta a prática do professor P1, pode ter também impacto no papel desempenhado pelo aluno e nas concepções do que ele entende que seja aprender uma LE, conforme apresenta Almeida Filho (1993).

Observamos na turma A [P1] que os alunos, embora sejam falantes entre eles, no desenvolvimento das atividades, permanecem tímidos. No trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, em seu papel central na apresentação do conteúdo e nas atividades, a participação dos alunos fica restrita a repetir as frases nas atividades de prática oral ou cópia do conteúdo apresentado para registro no caderno, conforme a [Obs].

Com base na observação da aula da turma B [P2] e também na retomada da gravação, podemos concluir que o professor P2 tem, como conceito orientador, favorecer a interação aluno-aluno e aluno-professor, conforme vimos na seção anterior. Essa característica é observada na aplicação das atividades propostas no material CI, adaptadas para o trabalho em grupo ou em pares, sempre de forma colaborativa, alunos fazendo perguntas ou respondendo. O professor P2, durante todo o tempo de atividade, circulou pela sala, verificou o aproveitamento dos alunos, respondeu às dúvidas, sempre usando o idioma-alvo, segundo a [Obs]. Observamos, em consulta ao material (ANEXO 4), que os exercícios foram adaptados para promover a interação entre os alunos e a participação ativa, principalmente na utilização e na produção oral, tanto na correção dos exercícios como no desenvolvimento da atividade com os colegas. Constatamos na atividade proposta *Fashion History – Did you know that*, que se trata de um texto composto por fragmentos a respeito de

diversas informações e curiosidades. A sugestão para o professor é breve e aberta, sem maior detalhamento, dando liberdade a ao docente. Percebemos que as adequações na aplicação da atividade tiveram por base as sugestões presentes no material de apoio. Na análise da aula comparada com a atividade proposta, podemos ver que o professor segue a orientação proposta no CI, nesse sentido, os dados referentes à abordagem de aprender dos alunos, ainda que poucos dialogam com a abordagem de ensinar do professor, por sua vez dialoga com a abordagem presente no material, que não lhe apresenta dificuldade.

Essa preocupação observada na aula está presente também na entrevista:

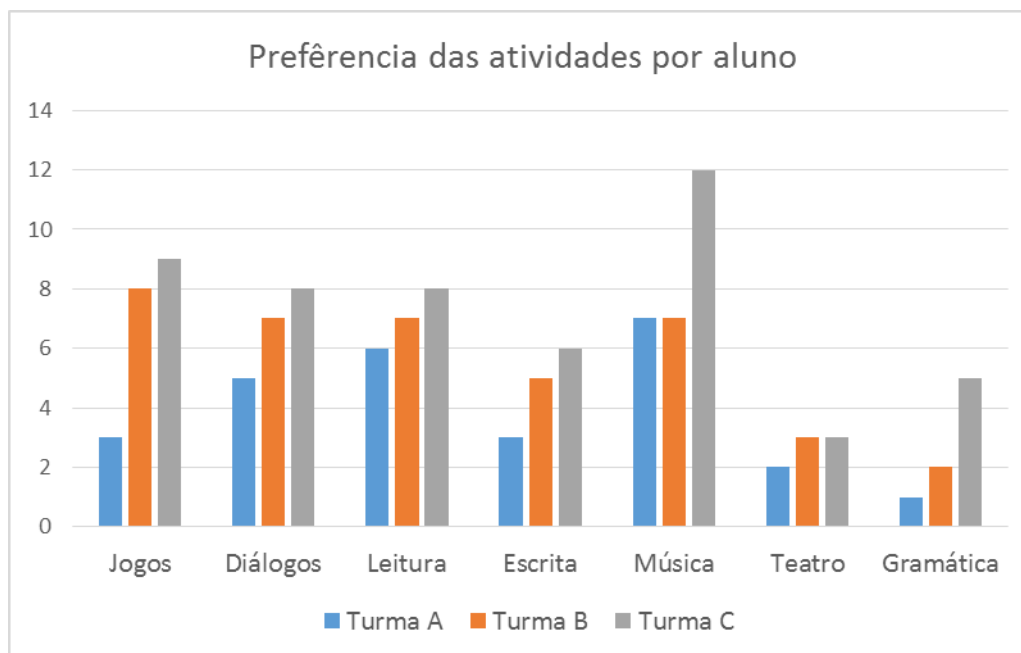
P2. “Acho que tem que ter variedade de atividades... acho que é legal... acho que não pode ser sempre igual... tem que mudar... tanto é que fico pensando no que posso fazer de diferente hoje...” [Ent]

Na aula observada, registramos que o aluno lê, pesquisa, realiza exercícios, pergunta, resolve desafios, tarefas, trabalha com os colegas de turma etc. A atividade de cópia foi mínima, somente para registrar os exemplos do conteúdo gramatical que eles próprios haviam elaborado na realização do exercício, como visto na [Obs].

Na observação da aula da turma C [P3], a abordagem com ênfase mais tradicional de orientação gramatical compreende o papel central do professor e o enfoque na apresentação das estruturas gramaticais como base da aprendizagem da língua. De acordo com essa concepção, o aluno desempenha um papel mais passivo, conforme constatamos na análise da aula, faz anotações, copia da lousa os conteúdos aprendidos, conforme postulado na abordagem tradicional apresentada por Mizukami (1986) e Abrahão (1992) e percebido na prática dos alunos de acordo com a [Obs].

No questionário inicial [QsA], solicitamos aos alunos que indicassem as atividades pelas quais tivessem preferência. No gráfico a seguir são apresentadas as respostas dos alunos, de acordo com as turmas:

Gráfico 4 - Preferência dos alunos



Fonte: próprio autor.

No gráfico 3 estão registradas as preferências dos alunos pelos tipos de atividades para trabalho em sala de aula, observamos que as atividades de leitura, diálogos e gramática são também indicadas nas preferências dos alunos da TC[P3]. Isso difere somente na preferência indicada na atividade *música*, a qual, na prática, no planejamento do professor P3, fica em segundo plano.

Observamos na turma A[P1] que as atividades de maior preferência dos alunos são a música e a leitura. Na turma C[P3], observamos certa regularidade na indicação das preferências. Na turma B[P2], a atividade que obteve maior indicação dos alunos foi *jogos*, seguida pelas atividades de diálogo, leitura e música, o que corresponde à frequência das atividades apresentadas por P2 [QsP].

Nesse sentido, tendo como referência os dados da observação realizada com a turma C[P3], percebemos que, a ênfase dada pelo professor na oferta das atividades reflete também na preferência dos alunos. Percebemos aqui o efeito retroativo na formação do aluno e na forma como ele entende o que é aprender uma língua estrangeira, conforme vemos em Marcelo (2009) a partir de Lortie⁵⁸ (1975), em que as crenças do que é aprender uma LE é construída por meio da observação em todo o percurso como aluno, como também nos apresentam Barcelos (2006a), Lima (2011) e Paiva (2007) nos estudos sobre narrativas.

⁵⁸ Op. cit. p. 72

Vemos em Tomlinson e Masuhara (2005) que as atividades motivadoras são aquelas que propiciam aos alunos as temáticas que dialogam com as necessidades deles, pois estes só aprendem o que desejam ou o que realmente precisam aprender. Nesse sentido, consideramos em nossa análise que a abordagem do professor tem influência na construção da abordagem de aprender dos alunos, nesse caso, os dados ratificam o que é apresentado por Marcelo (2009) e Lortie⁵⁹ (1975). Contudo, também pudemos ver na observação que as atividades que mais se aproximaram das expectativas e das temáticas de interesse dos alunos foram aquelas que apresentaram melhor participação.

4.3. A Relação do Professor com o Material de Apoio

O curso, no qual foi realizada a coleta de dados, oferece material didático ao professor de inglês e aos alunos como suporte para o ensino e aprendizagem. O material é composto de três volumes, com oito unidades. Os CI são organizados de forma que o professor possa complementar as atividades, de acordo com as especificidades/necessidades da turma, entretanto, por ser um material institucional, também tem a função de orientar o eixo temático e garantir os conteúdos mínimos a serem trabalhados. Consideramos o conceito apresentado por Allwright e Bailey (1991), ao caracterizar a aula como a interação entre os elementos professor, alunos e materiais, os quais, no contexto da sala de aula, representam oportunidade de aprendizagem. Almeida Filho (1993), ao apresentar o modelo da operação global de ensino de línguas, defende que o material representa uma força potencial na dinâmica da sala de aula, seja ele elaborado pelo próprio professor ou definido pela instituição.

O LD, pode ser considerado um auxílio, ou ainda, se a abordagem do professor for diferente da abordagem que orienta o LD, pode ser considerado “um inimigo”, conforme argumenta Holden (2009). No sentido de conhecer a contribuição do recurso didático Caderno de Inglês na sala de aula, e a forma como é considerado por professores e alunos, se auxilia na exposição à língua-alvo, ou se incentiva o uso da língua, se contribui para as descobertas sobre a língua em uso, conforme apresenta Tomlinson (2001), solicitamos inicialmente aos professores no [QsP] que indicassem um aspecto facilitador e outro dificultador no curso de inglês. Registramos nas respostas dos professores que todos declararam o material didático como um recurso facilitador. Nosso intuito era conhecer qual

⁵⁹ Op. cit. p. 72

a compreensão do professor quanto ao material, e como esta orienta as decisões na sala de aula. Verificamos que o posicionamento declarado pelos professores foi também endossado pelos alunos. Na consulta aos alunos por meio do questionário inicial [QsA], os dados obtidos apresentaram que 100% dos alunos consideram importante ter o material de apoio do curso. Nas justificativas apresentadas pelos alunos no [QsA], registramos: *Ajuda no desempenho, no desenvolvimento; Ajuda no aprendizado; Ajuda a aprender e facilita no estudo.* As posições declaradas pelos professores e alunos corroboram o que apresentam Richards (2012) e Hutchinson e Torres (1994): o MD/CI é considerado um apoio que ajuda a organizar o estudo, seja na escola ou em casa estudando sozinho.

Contudo, quando perguntamos no [QsP] sobre o aspecto dificultador do curso, o material é indicado como problema por dois dos três professores, conforme apresentamos no fragmento:

P1 – *“Acredito que haja um nível elevado em relação ao que os alunos já sabem/ conhecem do idioma.”* [QsP]

P3 - *“Complementar o material é dificultador porque necessita muita pesquisa”.* [QsP]

Observamos que a questão apresentada por P1 sobre o nível do material, considerado elevado para os alunos, fez com que o professor deixasse o material de lado e adotasse um livro didático destinado ao 6º ano, para o trabalho com os alunos no curso, conforme declarou em conversa informal no início da observação para a coleta dos dados. Na ocasião da entrevista, quando perguntamos o motivo da adequação, o professor P1 declarou:

P1. *“fiz adequação porque vi que eles não iam...não adianta tentar...”.* [Ent]

P1. *“achei difícil para eles... aqueles diálogos, muitas expressões... você vê lá... present perfect... um vocabulário mais rebuscado... não é do alcance deles...”.* [Ent]

As declarações de P1 na entrevista nos permitem perceber a concepção de ensino de orientação estrutural, em que é necessário partir do simples para o complexo. Talvez possamos considerar a questão do nível linguístico dos alunos que, por inúmeros fatores, pode indicar dificuldade; no entanto, os postulados sobre a necessidade de atender as características locais e as necessidades dos alunos, conforme vimos sobre a elaboração de materiais para o ensino de línguas, apresentado por Tomlinson e Matsuhara (2005), referem-

se tanto à adequação quanto à temática que melhor dialoguem com os alunos e que digam respeito às suas necessidades. Nesse sentido, a adequação é necessária e pertinente. No entanto, a adequação para retomada da estrutura verbal considerada simples pelo professor não precisaria voltar aos temas destinados a outra faixa etária, as adequações poderiam partir dos textos propostos para os alunos do Ensino Médio. Consideramos na análise ainda o que apresenta P1 sobre a utilização do material de apoio CI:

P1. *“Achei o caderno 1 difícil, o caderno 2 a primeira unidade é mais ágil, mais tranquila, conteúdos menores, diálogos menores,... achei que aquele texto enorme do caderno 1...achei assustador para eles”*. [Ent]

P1. *“aqui é muito difícil... eles não entregam a tarefa”*. [Ent]

Consideramos neste fragmento que a concepção que norteia o trabalho pedagógico de P1 é orientada pelo ensino com foco na estrutura linguística, no ensino a partir de conteúdos considerados simples para os complexos, conforme apresenta Mizukami (1986). Diferentemente, o fator dificultador apontado por P2 se refere à organização do curso, que prevê um encontro semanal de 3 horas/aula, conforme vemos:

P2 – *“talvez o fato da aula ser apenas 1 (uma) vez por semana”*. [QsP]

Observamos que isso não comprometeu o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos nem a conclusão do curso. Por ocasião da entrevista, perguntamos ao professor P2 sobre a realização das atividades de compreensão com uso dos recursos de áudio. O professor informou que, devido ao forte ruído vindo do trânsito local, a alternativa foi disponibilizar o áudio no grupo formado no *facebook*. As atividades com vídeo são realizadas com agendamento prévio da sala multimídia [Ent].

Para P1, o nível dos alunos é determinante e a adequação do material, uma necessidade. Em observação à sala de aula, constatamos que o material era usado ocasionalmente, o principal recurso utilizado pelo professor era o livro didático nível iniciante (5ª série/6º ano), por considerar a defasagem dos alunos. Por ocasião da observação, incentivamos o professor a analisar o material de apoio e verificar as temáticas voltadas para os alunos do ensino médio, público do curso de inglês. Em entrevista informal, o professor relatou que, ao ver a “extensão do diálogo no caderno 1, achou que seria muito difícil para os alunos”[Ent]. Percebemos que tal declaração reflete a concepção do professor com relação aos

alunos. Podemos considerar, caso a necessidade dos alunos hipoteticamente fosse a aprendizagem do “verbo *to be*”, o que um texto destinado a alunos mais jovens pode contribuir para a aprendizagem dos alunos de Ensino Médio. Considerando uma abordagem mais contemporânea, as dúvidas sobre as estruturas da língua poderiam ser retomadas a partir de um texto mais adequado à faixa etária. Nesse sentido, Xavier e Urió (2006) e Tomlinson (2001), ao falarem sobre o professor e o material didático, defendem a necessidade de reflexão crítica sobre a análise e avaliação deste último, para que, realmente possa ser um bom auxílio na sala de aula. Observemos os posicionamentos declarados dos professores P1 e P2 ao serem questionados sobre as possíveis adequações de acordo com as turmas:

Em seu planejamento e no dia a dia você segue o material de apoio ou faz adequações? Por quê?

P1 – *“Sigo o material em ocasiões pontuais, mas procuro fazer adequações, pois o nível do material é elevado em relação à bagagem dos alunos.”* [QsP]

P2 – *“Sigo o material e ao mesmo tempo faço adequações, pois cada grupo tem seu perfil.”* [QsP]

P3 – *“Sigo o material, mas complemento, porque nele não há explicações e exercícios sobre aspectos gramaticais”.* [QsP]

Vemos neste fragmento das respostas apresentadas que, no caso de P1, a preocupação reside no nível de conhecimento dos alunos, se conseguem acompanhar o nível das atividades. A comunidade em que o CEL 1 está instalado é distante e, conforme vimos no detalhamento do contexto de pesquisa, apresenta mais dificuldade de contexto social.

No caso do professor P2, a preocupação é a adequação ao perfil da turma e não necessariamente discordância. Em observação às atividades da sala de aula, vimos que as adequações estão presentes na apresentação das atividades, de forma a contribuir para a interação aluno-aluno e para a prática do idioma.

No caso de P3, é apresentada a justificativa para as adequações, que, como vimos anteriormente, para o professor devem ser de ordem gramatical. Essa característica também é reforçada na resposta à pergunta:

O que considera o maior desafio no planejamento das aulas?

P1 – *“Adequação do material ao nível dos alunos.”* [QsP]

P2 – “A busca de novas e atraentes atividades, pois acredito que o aluno que se identifica nas atividades aprende mais.” [QsP]

P3 - “A seleção de materiais que complementem a apostila”. [QsP]

Observamos nas respostas de P1 e P3, que a necessidade de complementação é considerada um desafio no planejamento, entendemos que esse posicionamento pode ser atribuído à falta de tempo, como também pode se referir à expectativa de que o material didático fosse um LD, com exemplos gramaticais e exercícios. Este é um fator que observamos nas aulas, a apresentação de exercícios complementares com foco na gramática, como relatado anteriormente. Consideramos que a característica aberta do material de apoio dialoga com o que apresentam McDonough, Shaw e Masuhara (2013) sobre atender às necessidades dos alunos, às características da região e etnia, pois permite a complementação com atividades e temas locais, conforme podemos ver na resposta de P2, que expressa a preocupação em trazer atividades no planejamento que motivem os alunos, pois o aluno que se identifica aprende mais. No entanto, se a característica aberta, que busca permitir ao professor a complementação do recurso, de acordo com as necessidades da turma e os objetivos do curso, não é compreendida pelo professor, este acaba subvertendo o material e adequando-o a sua compreensão do que seja ensinar LE, conforme apresentam Xavier e Urio (2006).

Registramos na observação da aula da turma C [P3] que o professor segue a temática do material, contudo, na observação da aula, verificamos que o professor indicou os textos para estudo como *homework* e na sala fez a retomada do texto, esclarecendo as dúvidas sobre o vocabulário. Como atividade, o professor solicitou que os alunos fizessem a leitura de cada parágrafo em voz alta, e a cada participação o professor esclarecia as dúvidas de vocabulário e apresentava a tradução, segundo as [Obs]. As atividades, conforme foram desenvolvidas, contribuíram para a ampliação vocabular e a reflexão sobre a temática, entretanto o trabalho com as habilidades de produção oral, objetivo do curso, não foi executado de forma que contribuísse para a prática colaborativa e social do idioma-alvo.

Consideramos em nossa análise que a apresentação da atividade e o tratamento do tema não são garantia do trabalho com foco nos objetivos e nas habilidades desejadas no planejamento do curso. Constatamos que na declaração de P3, por ocasião da entrevista, isso se confirma:

P3. “*uso da apostila é meu norte, minha diretriz... aí complemento a apostila com a parte teórica... as regras gramaticais*”. [Ent]

Vemos na declaração de P3 e na observação [Obs] que a abordagem que orienta o trabalho pedagógico do professor tem forte influência e predomina, conforme apresenta Almeida Filho (1993), na escolha dos materiais complementares e também na forma como entende e materializa as atividades sugeridas no material de apoio CI. Na observação da turma C [P3] e na consulta ao material, vimos que os textos propostos serviriam de base para uma atividade em que uma tabela seria completada. Consideramos que a atividade tem potencial para a promoção do trabalho colaborativo entre os alunos, porém, na aula observada o quadro foi preenchido pelo professor à medida que a leitura do texto era realizada pelos alunos, como mostram as [Obs]. A posição declarada do professor P3 é confirmada no trabalho da sala de aula, na qual os alunos receberam exercícios complementares sobre “*2nd and 3rd conditional*” e que foram realizados na aula. Durante a realização, alguns alunos permaneceram trabalhando individualmente, enquanto outros consultavam o colega, conforme as [Obs]. Na observação realizada nas demais aulas da TC [P3], registramos atividades em grupo e em pares, mas em menor ocorrência ([Obs]).

Consideramos em nossa análise que as percepções dos professores e dos alunos declaradas nos questionários iniciais do professor [QsP] e do aluno [QsA] e na entrevista [Ent] realizada com o professor, indicam um contraste considerável com a observação [Obs] da prática na sala de aula e a utilização do material CI. Os materiais são um importante recurso para professores e alunos, sendo considerados um recurso facilitador, conforme apresentam Richards (2012) e Holden (2009), dentre outros. Todavia, as características abertas do material de apoio oferecem maior liberdade ao professor, o qual, de acordo com a sua abordagem, pode garantir a conclusão das temáticas e o desenvolvimento das habilidades objetivas do curso ou não, prejudicando assim os pressupostos do curso, que são garantir o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, conforme estabelecem as diretrizes oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado, objetivamos investigar a sala de aula de LI no CEL, no intuito de compreender como as variantes, a ação docente e o material de apoio, o Caderno de Inglês, relacionam-se na dinâmica da sala de aula. Primeiramente, refletimos sobre os principais referenciais teóricos acerca das abordagens, com base nos estudos de Mizukami (1986), Almeida Filho (1993, 2012), Abrahão (1992) e Amadeu Sabino (1994). Em seguida, refletimos sobre os materiais didáticos e seu papel na dinâmica da sala de aula, conforme apresentam Almeida Filho (1993), Tomlinson (2001), Richards (2012), dentre outros. Na sequência, refletimos sobre os paradigmas que orientam a formação docente, a formação do professor de inglês, a formação em serviço, pautados pelos estudos de Marcelo (2009), Mizukami et al. (2002), Garcia (1999) e Day (1999).

Em seguida, investigamos a sala de aula a partir da ação docente na aplicação das atividades sugeridas no material de apoio do curso de inglês, para responder à pergunta:

Como a abordagem do professor pode influenciar no desenvolvimento das atividades propostas no material de apoio do curso de inglês?

Para que pudéssemos melhor compreender as diferentes perspectivas atuantes na sala de aula, mapeamos a análise a partir de três categorias: 1. As concepções que orientam o professor; 2. A relação da abordagem do professor e a abordagem de aprender do aluno; e 3. A relação do professor com o material. Iniciaremos nossas considerações retomando os temas tratados no capítulo 2, a fim de responder à pergunta proposta. Finalizaremos apresentando ponderações e considerações que possam contribuir para futuras pesquisas.

No que se refere à abordagem do professor, duas se destacam: a abordagem tradicional, com ênfase nas estratégias presentes no método gramática-tradução, e a abordagem sociocultural, princípios presentes norteadores do ensino comunicativo, conforme o paradigma apresentado nas pesquisas na área de LA.

No entanto, há divergência quanto aos objetivos do curso. Na observação realizada, vimos que os professores apresentaram os seguintes resultados: P2, foi o que concluiu o curso com todos os temas trabalhados e desenvolvidos com os alunos. O professor P3 também conseguiu iniciar o caderno 3 do curso, mas sem concluir. O professor P1 concluiu o trabalho desenvolvendo até a unidade 5 do caderno 2. Constatamos na análise que

a abordagem dos professores [P1] e [P3], por divergir da abordagem presente no material de apoio do curso, acaba por comprometer o resultado esperado, estabelecido no currículo e na diretriz do curso.

Em relação à abordagem do professor e do aluno, concluímos que a do professor contribui para o enfoque de aprender dos alunos, contudo observamos que a qualidade na participação depende do planejamento do professor, em que as necessidades dos alunos são atendidas em um ambiente acolhedor e que incentive a participação a partir de temáticas que correspondam às expectativas dos alunos.

No que se refere à visão do material e sua contribuição, observada na relação da prática docente na sala de aula, os professores demonstraram posicionamento orientado pela abordagem implícita que norteia seu trabalho pedagógico. O material de apoio na análise é adotado e utilizado como recurso norteador do curso, no entanto as adequações orientadas pela abordagem do professor podem comprometer os resultados esperados na aprendizagem dos alunos, caso o conteúdo mínimo não seja garantido.

Nas aulas analisadas, observamos as concepções presentes no fazer dos docentes participantes. Percebemos a presença marcante da prática tradicional focada na gramática. Outro dado que aparece são os fatores motivacionais dos alunos, como interesse intrínseco nos temas propostos e tipos de atividades.

Os dados apresentados e analisados na pesquisa nos permitem refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE como um círculo orgânico, em que todos os fatores apresentados como no modelo OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993) estão ligados e atuam proativa e retroativamente como agentes do processo.

Como apontado nessa pesquisa, a análise das aulas nos revelou que, na relação do professor com o material, a abordagem dele, organizado de forma aberta, dá mais espaço, liberdade, para que o foco escolhido pelo professor tenha maior predomínio. Concluímos que, os professores que têm como orientação a abordagem gramatical-estrutural buscaram complementações que garantiram o estudo das estruturas linguísticas, entretanto, o desenvolvimento das habilidades orais, objetivo do curso, ficaram em segundo plano. No caso do professor P2, orientado por uma abordagem contemporânea, de base sociocultural, orientada pela comunicação, atingiu os objetivos de conclusão das temáticas propostas no curso e também apresentou nas aulas observadas o trabalho orientado pela prática das habilidades orais de produção e compreensão.

Os dados apresentados a respeito das abordagens atuantes na sala de aula nos permitem fazer algumas considerações: quanto à estrutura, não faltam recursos, e, no caso do curso, objeto da nossa investigação, também os professores participam da formação em serviço.

No entanto, os dados revelam que a abordagem do professor, construída em seu percurso como aluno na educação básica e na formação inicial, predomina na sua atuação como docente no trabalho desenvolvido na sala de aula, e a contribuição dos cursos de formação ficam entre “o saber e o fazer”, conforme apresenta Leffa (1999).

Com relação ao material de apoio utilizado no curso, embora seja usado, o resultado esperado no currículo fica comprometido, ora devido à não conclusão do currículo mínimo esperado, ora devido à metodologia na aplicação das atividades, as quais não têm seus objetivos atingidos.

As ações de formação nas modalidades presencial ou EAD têm sua contribuição para a formação em serviço, contudo, o acompanhamento no contexto de atuação também se faz necessário, para que a formação no local de atuação promova o diálogo necessário à reflexão, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. (DAY, 1999). Se o professor não refletir sobre os conceitos novos aprendidos, esse conhecimento fica restrito à informação e pode não promover as mudanças desejadas.

Reconhecemos que os dados coletados dos alunos não foram suficientes para a análise de sua abordagem de aprender, configurando-se assim como limitação à pesquisa.

Como contribuição registramos o processo da pesquisa, desde a coleta inicial dos dados, e todas as etapas deste trabalho contribuíram para a melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, dos agentes atuantes na sala de aula, e da formação em serviço, aspectos que já refletem em minha prática como coordenadora e nas ações em andamento como resultado da pesquisa. Registramos a melhor compreensão do processo de credenciamento dos professores para o projeto CEL, que atualmente nos permite traçar as necessidades de formação dos candidatos, como também a estabelecer parceria com a universidade local, o que resultou em um projeto que hoje desenvolve estudos nas reuniões de ATPC, promovendo reflexão sobre as metodologias e práticas de ensino de língua estrangeira juntamente com os professores que atuam no projeto CEL. A parceria tem contribuído para a reflexão dos professores em exercício e também para a formação dos estagiários, que entram em contato com a carreira docente e conhecem o projeto CEL, desmitificando, assim, os possíveis mitos sobre o ensino de língua estrangeira na rede pública.

Concluimos nossa pesquisa apresentando considerações sobre os cursos de formação em serviço, é desejável que contribuam não somente para o aprimoramento linguístico, mas também que promovam o desenvolvimento profissional docente, por meio de uma prática reflexiva sobre os processos, sobre as teorias e metodologias de ensino, a fim de que o professor possa, na sua constituição como profissional, colaborar para a oferta de qualidade no ensino de LE na educação básica.

O professor de LE, diferentemente das outras áreas, tem como característica da carreira o desafio permanente do aprimoramento linguístico, além do aprimoramento pedagógico. Entrementes, se desejamos mudar o quadro da oferta de língua estrangeira na educação básica, é importante que todo o ciclo de formação nas diferentes modalidades, inicial e em serviço, seja orientado pelas práticas presentes nas diretrizes oficiais, proporcionando assim, uma formação voltada para o ensino crítico, significativo, com foco na comunicação, que ofereça oportunidades de desenvolvimento profissional docente, linguístico e pedagógico.

Desse modo, se visamos contribuir para uma formação crítica reflexiva também na oferta de língua estrangeira, necessidade presente na contemporaneidade, precisamos transformar “o saber” em um “fazer” que melhor dialogue com as concepções que hoje orientam o ensino e aprendizagem de LE.

Sugestões para trabalhos futuros

Compreendemos que há aspectos que foram tangenciados nesta pesquisa e que podem ser objeto de futuros estudos. Uma vertente que destacamos é a abordagem de aprender dos alunos, que por falta de dados não foi possível aprofundar neste estudo. Outro aspecto não tratado foram os saberes necessários ao ensino das habilidades orais, de compreensão e produção, que por recomendação da banca de qualificação foram deixados para pesquisas futuras, em virtude dos dados coletados. No campo da formação inicial e em serviço, consideramos importantes os estudos que propiciem a reflexão sobre a prática docente, a compreensão das abordagens, das concepções que orientam a prática na sala de aula, para que possamos mudar essas práticas, ainda presentes e que se baseiam em atividades de memorização, descontextualizadas. Estudos que podem contribuir para as pesquisas na área de linguística aplicada e ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.V. **Um Estudo da Interação Aluno-Aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na Aula de Língua Estrangeira.** 483p. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1992.

_____. Ensino de Línguas e Formação de Professores na Perspectiva Pós-Método. **Letras em Jornada:** UFSCAR, p. 175-190, 2009.

_____. Formação de Professores de Línguas: Passado, Presente e Futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas.** Coleção Novas Perspectivas em Língua Aplicada Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010. P. 225-233.

_____; Metodologia na Investigação das Crenças. In BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO (Org.) **O professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom.** [S.l.]: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. (Org.) **O professor de língua Estrangeira em Formação**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. **In: Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. **In: Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, vol.36, 23-42, Jul./Dez. 2000.

_____; CUNHA, M. J. **Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Pontes: UNB, 2007.

_____. Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas. **Revista HELB**, Brasília, Ano 3. nº 3, 1/2009. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113:raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas&catid=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10. Acesso em: 20 abr. 2015.

AMADEU-SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa**. 1994. 378 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANTHONY. E. M. Approach, method and technique. In: **English Language Teaching Journal**. vol. 17, 1963.

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing** Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARBIRATO, R C. O Uso de Atividades Comunicativas na Aula de LE: Alguns Resultados. **Contexturas**, n. 5, 2001.

_____. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2005.

BARCELOS, A. M. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS , A. M. F e ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006a.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2. p.145-175, jul./dez. 2006b.

BLOG CEL TEACHERS. Disponível em: <<http://Celteachers.blogspot.com>>. Acesso em 01 abr. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. p. 85-124.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Resolução CEB N. 03, de 26/06/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário da Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998.

_____. Resolução CEB N. 02, de 30/01/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

_____. Lei nº 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 20 de dezembro de 1996.

_____. **PARECER CNE/CES 492/2001,** Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50

_____. **PARECER CNE/CES 1363/2001,** Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 29/1/2002.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. The essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics,** Oxford: Oxford University Press, 1980.

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.** New York: Cambridge University Press, 2009.

BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. **Language and Communications**. London: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1, 1-47, 1980.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

_____; COLLINS, H. Formação Contínua de Professores em Contexto Presencial e a Distância: Respondendo aos Desafios In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. Disponível em: <http://www.culturainglesasp.com.br/wps/portal/social/artigos/artigo2> . Acesso em 01 abr. 2015.

CELCE-MURCIA, M; BRINTON, D.M.; SNOW, M.A. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. United States: Cengage Learning. 2014.

CONSOLO, D. A. **O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública**. 1990. 488p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1990.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages. European Language Portfolio**. Escala Global versão em Português, 2001. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/CEFR_Grids_EN.asp#TopOfPage>. Acesso em 20 abr. 2015.

CHOMSKY, N. Teoria Linguística y aprendizaje del language. In **Aspectos de La Teoria de la Sintaxis**, Los Angeles: Aguilar. 45-57. 1975.

CULTURA INGLESA. **Apostila da Orientação Técnica**. [S.l.]: 2010, 2011 e 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

DUBIN, F.; OLSHTAIN, E. **Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning**. [S.l.]: Cambridge University Press, 1986.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ática, 1999.

GIMENEZ, T. Prefácio. In DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **O livro didático de língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 344 p.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Maio/Jun, 1995.

GRAVES, K. **Teachers as Course Developers**. 12th ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education** 21. p. 967-983, 2005.

HOLDEN, S. **O Ensino da Língua Inglesa nos dias Atuais**. São Paulo: SBS, 2009.

HUBERMAN, M. Os ciclos da vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org). **Vida de Professores**. [S.l.]: Porto Editora, 1995. P. 31-61.

HUTCHINSON, T.; TORRES, E. **The textbook as agent of change**. 1994. Disponível em: <<http://www.finchpark.com/courses/graddissert/articles/textbooks/Textbooks+as+agents+of+change.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2015.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Ed.). **Language acquisition: Models and methods**. London: Academic Press, 1971.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

IANUSKIEWTZ, A. D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. 2009. 163p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Estudos em Ciências Humanas, UFSCAR, São Carlos, 2010.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas Não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de Competências de Professores de Língua Inglesa por meio de Diários Dialogados de Aprendizagem**. 109. Dissertação

(Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2008.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing, 1994.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O Ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIGHTBOWN, P; SPADA. N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford Press, 2006.

LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas Não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S.; (Org.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 141-164

LITTLEJOHN, A. The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In: TOMLINSON, B. (Ed.) **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2011. Disponível em: <www.Andrewlittlejohn.net>. Acesso em 02 jan. 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. SiSIFP. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8. jan/abr, 2009. Disponível em: <http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=revista&busqueda=SI SIFO:%20REVISTA%20DE%20CIENCIAS%20DA%20EDUCACAO>. Acesso em 02 mar. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES DA SILVA, K. **Convergência e contradição entre uma abordagem “desejada” e uma abordagem “real” do ensino de língua estrangeira**. 2001. 277p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

MARTINEZ, A. K. A. et al. **Interesses Funcionais dos Alunos de Espanhol do Estado de São Paulo em três Contextos Diferentes: a escola pública, a escola particular e os Centros de Estudos de Línguas**. 2009. 150p. Monografia (Especialização em Metodologia de Ensino de Espanhol) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2009.

MCDONOUGH, J.; SHAW, C.; MASUHARA, H. **Materials and Methods in ELT. A Teacher’s Guide**. Malden: Blackwell, 2013. 3rd ed. p.329

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As Abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

_____ et al. **Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MONTEIRO, D. C. Formando professores em EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K.A. et al. (Org.) **A formação de Professores de Línguas: Novos Olhares** – vol. 1, v.11, 2011 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

NOVOA, A. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun, 1999.

OLIVEIRA, M. K; **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: CUNHA, M. J. C. **Caminhos e Colheitas no Ensino de Inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UNB, 2003.p.53-84.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

_____. As habilidades Orais nas Narrativas de Aprendizes de Inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n.2. p. 165-179, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/artigos.htm>>. Acesso em 20 jul. 2014.

PROJETO AMFALE. Disponível em <<http://www.veramenezes.com>>. Acesso em 23 abr. 2015.

PROJETO ARADO. Disponível em <<http://www.veramenezes.com>>. Acesso em 23 abr. 2015.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. New York: Cambridge University Press, 2006a.

RICHARDS, J. C. **O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras**. [tradução Rosana S. R. Cruz Gouveia] Série Portfolio SBS: Reflexões sobre o ensino de Idiomas, 13. São Paulo: Special Book Services Livraria. 2006b.

_____. **Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice**. New York: Cambridge University Press, 2008.

_____. The role of text books in a language program. 2012. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/articles>>. Acesso em 4 abr. 2015.

_____; RODGERS, T. Method: Approaches, design and procedure. In: **Language teaching**. 18. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

SÃO PAULO. Decreto nº 27.270/1987. Cria, no âmbito da rede Estadual de Ensino Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. In SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **CEL – Centro de Estudos de Línguas**. São Paulo: FDE, 1989.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.758/2009. Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas - CELs. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=157576>>. Acesso em 18 maio 2015.

SÃO PAULO. Escola de Formação Paulo Renato - EFAP. **Curso para Gestores dos Centros de Estudo de Línguas (CEL)**. 1. ed. 2014.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 85/2001. Dispõe sobre designação de docente para ocupar posto de trabalho como professor coordenador junto aos centros de estudos de línguas- cels- e dá providências correlatas. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/09_2002.htm?Time=11/10/2009%20:05:33:56%20AM>. Acesso em 18 maio 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 6/ 2003. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CELS) e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.dersv.com/res6_cel.htm>. Acesso em 18 maio 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 81/2009. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_09.HTM?Time=5/17/2013%20:02:45%20AM>. Acesso em 18 maio 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **CEL – Centro de Estudos de Línguas**. São Paulo: FDE, 1989. 44p.

SÃO PAULO. Resolução nº 57 /2011. Dispõe sobre autorização de instalação e funcionamento de Centros de Estudos de Línguas – CELs, nas unidades escolares que especifica, e dá providências correlatas. Disponível em <<http://genesiocandidopereira.blogspot.com.br/2011/08/resolucao-se-57-de-18-8-2011.html>>. Acesso em 18 maio 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 44/2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CELs, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_44_2014.html>. Acesso em 18 maio 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Centro de Estudos de Línguas. Caderno de Inglês**. São Paulo: FDE, 2011a. vol. 1. 61p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Centro de Estudos de Línguas. Caderno de Inglês.** São Paulo: FDE, 2011b. vol. 2. 71p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Centro de Estudos de Línguas. Caderno de Inglês.** São Paulo: FDE, 2011c. vol. 3. 55p.

SATO, E. T. N. **A compreensão oral nos Cadernos de Língua Estrangeira Moderna - Inglês do Estado de São Paulo.** 2011. 137p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SAVIGNON, S. J. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.** Reading. [S.l.]: McGraw-Hill, 1983.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner.** Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÜTZ, R. **O aprendizado de línguas ao longo de um século.** 2006. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>. Acesso em 9 abr. 2015.

SHELDON, L. E. Evaluating ELT textbooks and materials. **ELT Journal**, 42 (4), 237-246, 1988.

SILVA, J.M. **Pensamento e Linguagem em Lev Vygotsky e Jean Piaget**. Instituto Politécnico da Guarda, Portugal, 2006. Disponível em <www.ipt.pt>. Acesso em 20 abr. 2015.

SIQUEIRA, S. O Ensino de Inglês na escola Pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico reflexivo. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas Não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.93-110.

STURM, L. A Pesquisa Ação e a Formação teórico-Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In GIL, G; ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) **Educação de Professores de Línguas - Os desafios do Formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p.339-350.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira. (Que conceito é esse?) **SOLETRAS**. São Gonçalo: ano IV, n 8. jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.e-publicações.uerj.br/index.php/soletras>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TELLES, J. A. O professor de línguas e o seu conhecimento pessoal da prática princípios e metáforas. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, vol. 2, n. 2, p. 29-60, 1999.

TOMLINSON, B. Principles of effective materials Development. In: **English language teaching materials: theory and practice!** Edited by Nigel Harwood. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. Materials Development. In: CARTER, R; NUNAN, D. (ed.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001. p.66-71.

_____; MASUHARA, H. **A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas**. São Paulo: SBS, 2005.

UR, P. **A course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. 2. ed. Tradução José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.

WILKINS, D. **Linguistics in language teaching**. London: Arnold. 1972.

_____. **Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

XAVIER, R. P.; SOUZA, O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, V. 47 n.1, p. 65-89, 2008.

_____; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, v. 45, n.1, p. 29-54. 2006.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas Estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, F. T. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de línguas Estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ZEICHNER, K. The practicum as an occasion for learning to teach. In **South Pacific Journal of Teacher Education**, 14, 11-27. 1986.

_____. **A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. LISTON, D.P. *Teaching Student Teachers to Reflect.* Harvard Educational Review, 1987.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário para professores

1. Nome: _____
2. Escola(s) em que leciona: _____

3. Instituição e ano de graduação: _____

4. Outros cursos: _____

5. Tempo de docência de língua estrangeira: _____
6. Tempo de docência no CEL: _____
7. Número de turmas: _____
8. Como conheceu o projeto CEL?

9. Relacione o ano e o tema do(s) treinamento(s) de que participou para atuar no projeto:

Ano: _____

Tema: _____

Contribuição: _____

Ano: _____

Tema: _____

Contribuição: _____

Ano: _____

Tema: _____

Contribuição: _____

Ano: _____

Tema: _____

Contribuição: _____

10. Com base nas orientações recebidas e em sua prática docente, indique uma frase que expresse o objetivo do curso.

11. Quais os recursos disponíveis na escola para o ensino de língua inglesa?

- TV
- Data show
- CD player
- DVD player
- Copiadora
- Material didático Quais? _____

Outros: _____

Sobre o caderno de apoio do curso de inglês, responda:

12. No curso de inglês, o que considera um aspecto facilitador.

13. Indique um aspecto dificultador.

14. Em seu planejamento e no dia a dia, você segue o material de apoio ou faz adequações?
Por quê?

15. O que considera o maior desafio no planejamento das aulas?

16. Sobre o blog de apoio ao curso. Você:

Nunca ouviu falar	Consulta raramente	Consulta Ocasionalmente	Consulta Frequentemente	Consulta Sempre
-------------------	--------------------	-------------------------	-------------------------	-----------------

17. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 *pouco desafiador* e 5 *muito desafiador*, como você classifica as atividades do material de apoio?

- listening
- reading
- speaking
- writing
- vocabulary

Explique:

18. Dos três cadernos oferecidos no curso, indique aquele que considera que tem melhor participação dos cursistas.

Caderno 1 - unidade _____

Por quê? _____

Caderno 2 - unidade _____

Por quê? _____

Caderno 3 - unidade _____

Por quê? _____

19. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 *muito raramente* e 5 *muito frequentemente* , com que frequência você faz uso das seguintes atividades em seu planejamento:

Muito raramente (1)	Raramente (2)	Ocasionalmente (3)	Frequentemente (4)	Muito frequentemente (5)
--------------------------	--------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------------

	Jogos
	Diálogos
	Leitura
	Escrita
	Música
	Teatro
	Gramática
	Outra. Qual? _____

20. Considere uma possível revisão do material de apoio, qual seria sua sugestão? Comente.

Obrigado por sua participação nesta pesquisa.

Apêndice 2 – Questionário Alunos

Nome: _____

Idade: _____

Escola em que estuda: _____

Série: _____

1. Quais os fatores que influenciaram sua escolha pelo idioma?

Trabalho e carreira	Desejo de viajar	Insistência dos pais	Influência dos amigos	Outro_____
------------------------	------------------	-------------------------	--------------------------	------------

2. Na sua opinião, qual seria uma boa duração para o curso?

6 meses	1 ano	1 ano e meio	2 anos	Não sei
---------	-------	--------------	--------	---------

3. Você considera importante ter o material de apoio no curso de inglês? Por quê?

4. Em seu curso, qual tipo de atividade ou exercício você gosta mais de fazer?

	Jogos
	Diálogos
	Leitura

	Escrita
	Música
	Teatro
	Gramática
	Outra. Qual? _____

5. Dos três cadernos oferecidos no curso, indique aquele de que você mais gostou:

Caderno 1 - unidade _____

Por quê? _____

Caderno 2 - unidade _____

Por quê? _____

Caderno 3 - unidade _____

Por quê? _____

6. Qual atividade considera mais difícil? Por quê?

7. Se pudesse fazer sugestões para melhoria do curso, qual seria sua sugestão?

Obrigado por sua participação nesta pesquisa.

Apêndice 3 – Roteiro da Entrevista

1. Como você acredita que deve ser uma aula de inglês? Como aluno? Como professor?
2. Se pudesse descrever uma boa aula de LE, como seria?
3. Você acha que a reflexão sobre esses dois papéis, o papel de aluno e o de professor, influenciam em seu planejamento?
4. Ao preparar suas aulas, quais materiais você utiliza?
5. Os materiais e recursos de apoio ao curso você já teve oportunidade de consultar e utilizar em suas aulas?
6. Agora que está no livro____, qual acredita que teve melhor participação dos alunos?
7. Você teve oportunidade de ver os vídeos do curso?
8. Você acha que os vídeos podem ajudar como amostra de uma situação real?
9. Nas aulas observadas, como você avalia sua sala?

ANEXOS

ANEXO 1

Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Centro de Estudos de Línguas (CEL): A abordagem revelada no caderno de inglês e na prática docente

Pesquisador: Deborah Cristina Simoes Balestrini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22007413.0.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 444.933

Data da Relatoria: 15/10/2013

Apresentação do Projeto:

Diante do desafio de preparar os alunos para sua atuação no mercado globalizado, se faz urgente o ensino do segundo idioma e elevar a porcentagem de falantes que dominam o idioma inglês. No Estado de São Paulo, os recentes investimentos permitiram a ampliação do número de Centros de Estudos de Línguas - CELs e a introdução da oferta do idioma inglês no leque de idiomas oferecidos. A pesquisa tem como objetivo verificar se as atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas cumprem seu papel e em que medida a atuação docente pode influenciar na implantação do curso. A partir da pergunta: Em que medida o conhecimento teórico e prático do professor pode influenciar na consolidação das atividades do material de apoio de Inglês proposto? Será realizado o estudo etnográfico, orientado pelos referenciais teóricos que orientam o ensino de línguas. A presente pesquisa contará como instrumentos de coleta de dados a análise do material de apoio, o roteiro de observação da prática docente, questionário semi-estruturado, e a entrevista visando verificar qual o fator de maior influência na consolidação do curso de inglês no CEL. Espera-se que esta pesquisa contribua a melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, da contribuição do material de apoio e a atuação docente no intuito de indicar caminhos que atendam verdadeiramente as necessidades dos professores e alunos que atuam neste segmento.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9583

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 444.933

Objetivo da Pesquisa:

Este projeto pretende analisar como a atuação docente pode contribuir para a melhoria da oferta do curso de inglês e a consolidação do currículo expresso no material didático de apoio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos sujeitos dela participantes referentes às dimensões físicas, psíquicas, espirituais e principalmente com relação às dimensões moral, intelectual, social e cultural, que possuem um vínculo mais próximo com os intuitos desta. Além disso, haverá a preocupação de substituir os nomes dos participantes por nomes fictícios quando for necessário mencionar situações de sala de aula e no que diz

respeito às entrevistas e aos questionários, também será respeitada a identidade dos mesmos e não serão feitas perguntas constrangedoras.

Benefícios:

Os benefícios são principalmente voltados para questões de cunho científico da área de Linguística Aplicada e Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, no que diz respeito ao impacto da formação docente continuada e a contribuição do material didático de apoio em um curso com ênfase na oralidade. Os participantes se beneficiarão com a reflexão sobre a contribuição do material de apoio, da prática docente e a importância do seu papel no curso oferecido na esfera da educação pública.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 444.933

SÃO CARLOS, 04 de Novembro de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cehumanos@ufscar.br

ANEXO 2

Unidade 4 – Caderno de Inglês

UNIT 4

English

Student's



LEISURE TIME

Content: Vocabulary

1. Categories on a menu

Appetizers / Starters
Specialties
Main dishes
Extras
Desserts

2. Pastimes

Watching TV/going to
the cinema
etc

Unit 4

GRAMMAR STRUCTURES IN CONTEXT

Simple present / Statements and
questions + adverbs and
adverbial expressions
of frequency

How often do you _____?

I never / always _____

Ionce /twice/three times a week etc..

Conditional sentences
If + Past + would

Functions

Taking orders at a restaurant /
ordering food

Waiter, please!

Are you ready to order?

What would you like to have / eat / drink?

What's for dessert?

I'd love... / I'd like...

Asking and answering about preferences
What's your favorite dish/drink?

Asking and answering about habits
How often do you _____?
What kind of _____?
Once a week, a month
Seldom/ Never

Talking about wishes
If I could I would _____

Part A

Eating Out

AT THE RESTAURANT

Sea Café Menu

Starters

Chicken soup	\$1.85
Vegetable soup	\$1.50
Green salad	\$1.30

Extras

Mixed vegetables	\$1.25
Baked potato	\$.85
French fries	\$.85

Drinks

Soft drinks	\$.80
Iced tea	\$.70
Lemonade	\$.75
Coffee	\$.50

Main Dishes

Baked chicken	\$4.25
Pasta/vegetables	\$3.75
Roast beef	\$5.50
Baked fish	\$5.25
Chicken sandwich	\$3.25
Ham/cheese omelette	\$3.50

Desserts

Chocolate cake	\$1.30
Apple pie	\$1.50
Ice cream	\$1.10

1 Look at the menu and write your preference for lunch. You have only \$10.

Starter: _____

Main Dish: _____

Extras: _____

Drink: _____

Dessert: _____

Total: \$ _____

2 Now, in pairs, practice placing your order. Follow the model.

Dialogue - Ordering

Waiter: Are you ready to order, sir?

Customer: Yes. I'll have roast beef and French fries, please.

Waiter: And to drink?

Customer: Let me see... A lemonade sounds great.

Waiter: And for dessert?

Customer: Nothing, thanks!



3 Oral Practice

Tell your colleagues

① What's your favorite food?

My favorite food is ...

roast chicken – pizza – rice and beans – pasta – chicken pie – sandwiches – beef steak etc.

② What's your favorite drink?

My favorite drink is ...

coke – guaraná – soda – beer – wine – sparkling water etc.

③ What's your favorite dessert?

My favorite dessert is ...

pudding – fruit salad – chocolate cake – apple cake – strawberry mousse – icecream etc.

4 What would they like to eat?



1. Read the conversation and complete the sentences with the corresponding names.

- a _____ likes soup.
 b _____ is probably on a diet.
 c _____ is probably a vegetarian.
 d _____ doesn't want to spend much money.

2. Read the conversation again and answer the question.

- a What would Carol like?

- b Would Lisa like some iced tea?

- c What would Ann like?

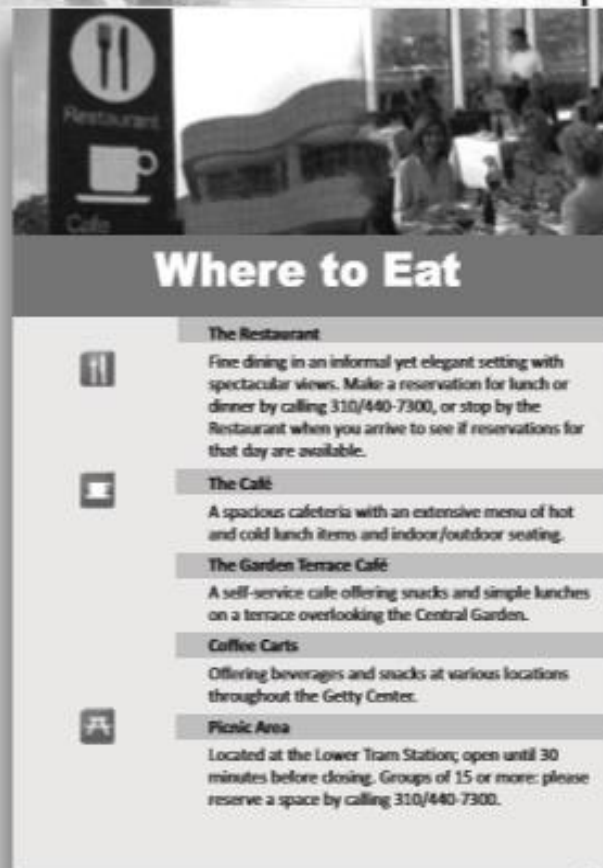
- d Is Becky going to order chicken?

Part B

At the Getty Center

"The Getty Center" is an exhibition center that belongs to the Getty Foundation, which also runs Research and Conservation Institutes. "The Getty" believes that cultural awareness, aesthetic enjoyment and creativity are essential to society. It is based in Los Angeles, California, and receives nearly 2.0 million visitors each year. There are two locations, the Getty Center in Los Angeles and the Getty Villa in Malibu.

Read the leaflet about eating places at the Getty and complete the activities that follow.



Where to Eat

The Restaurant
 Fine dining in an informal yet elegant setting with spectacular views. Make a reservation for lunch or dinner by calling 310/440-7300, or stop by the Restaurant when you arrive to see if reservations for that day are available.

The Café
 A spacious cafeteria with an extensive menu of hot and cold lunch items and indoor/outdoor seating.

The Garden Terrace Café
 A self-service cafe offering snacks and simple lunches on a terrace overlooking the Central Garden.

Coffee Carts
 Offering beverages and snacks at various locations throughout the Getty Center.

Picnic Area
 Located at the Lower Tram Station; open until 30 minutes before closing. Groups of 15 or more: please reserve a space by calling 310/440-7300.

Activity I

In the word search below, there are 7 adjectives taken from the text. Find them.

S	U	L	P	M	C	D	A	W	Y
S	P	A	C	I	O	U	S	T	L
E	B	I	F	L	E	L	I	Q	A
L	Q	E	N	I	F	K	M	C	M
E	W	O	G	Z	Q	J	P	V	R
G	E	P	H	O	T	H	L	B	O
A	R	A	I	X	M	G	E	N	F
N	T	S	J	C	N	C	Q	M	N
T	Y	D	K	V	B	S	T	S	I
A	U	O	U	T	D	O	O	R	J

Activity II

Imagine you wanted to visit the Getty. Answer the questions about it.

- Would you need to make reservations for dinner at the restaurant at the Getty?
- Where would you seat at the cafeteria?
- What would you see from the Garden Terrace Café?
- What should you do if you wanted to reserve a space at the picnic area?
- Would you be able to have lunch at the cafeteria?
- If you chose the Garden Terrace Café, would you be served by a waiter?
- Which would you choose if you wanted to have an elegant dinner?

Part C

Hobbies and Interests

Talking About
Leisure Habits

1 Imagine you and your friends are answering the survey below. Read the questions and give true answers.

1. How often do you read the news?

- once a week
 once a month
 four or five times a month
 seldom
 never



2. What kind of books do you read?

- science fiction
 romantic novels
 adventures
 self-help

3. How often do you go to the cinema or the theater?

- twice a month
 once a week
 once a month
 never



4. How often do you do one of these activities? Choose the appropriate letter.

- once a week
 twice a week
 three times a week
 seldom
 never
- swim
 workout
 play football
 play another sport



5. How often do you go out with friends?

- a once a week
- b twice a month
- c three times a month
- d never
- e seldom



6. How many hours a week do you watch tv?

- a More than 20
- b Between 10 and 20
- c Less than 10
- d None



7. What kind of program do you watch?

- a Sitcoms
- b feature films
- c animated cartoons
- d video clips
- e other

Specify: _____

Oral Practice in pairs

Now ask your friend the questions in the survey and note down the answers. After that, write a paragraph about your friend's preferences.

Now write the paragraph. You can start like this:
My friend reads the news ...

Written Practice

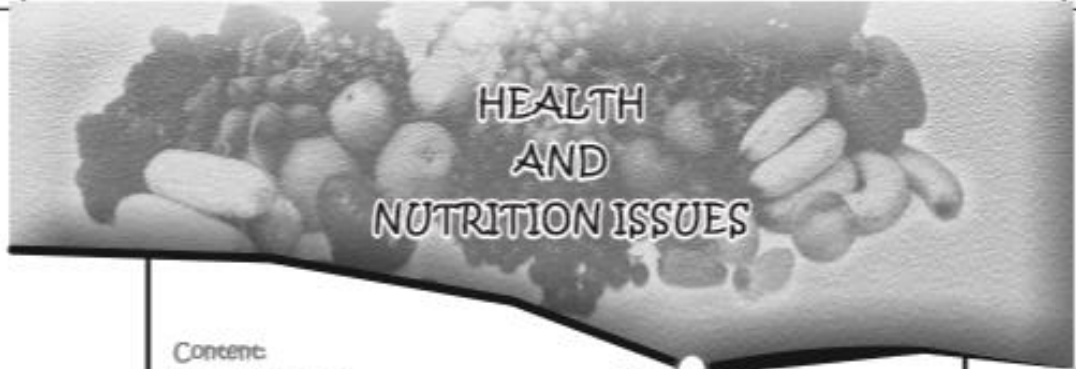
ANEXO 3**Unidade 6 – Caderno de Inglês**

UNIT 6

English

Students





HEALTH AND NUTRITION ISSUES

Content:
 General health care
 Health and nutrition advice

Unit 6

GRAMMAR STRUCTURES IN CONTEXT

- The Simple Present + adverbs of frequency
 - The Present Perfect
- Modals: 'Should' for advice
 - The imperative
- 'Will' for expected facts
- 'If' and 'when' sentences with ordinary tenses (Simple Present, Simple Future, Imperative) and modals

Suggested marking code (for written work)

- G - Grammar
- W - Wrong word
- WM - Word missing
- WO - Word order
- P - Punctuation
- //para. - paragraph
- Portu. - Portuguese
- S - Spelling
- T - Tense

FUNCTIONS

Giving advice
 Offering to help ('will')

VOCABULARY

Parts of the body
 Some common ailments
 Food and drink

Useful classroom language

May I go to the toilet?
 How do you say _____ in English?
 What is the meaning of _____?
 Pardon?
 Could you repeat, please?
 Can someone lend me a rubber/
 pencil/ pen/ dictionary?
 Can I borrow a rubber/ pencil/
 pen/ dictionary?

Part A

Dialogue

ASKING FOR A DOCTOR

1 Read the dialogues and highlight words and expressions that refer to health problems and medicines.

Receptionist: Reception.

Guest: This is Ms. Fraser, room 304. I'm not feeling very well. Is it possible to arrange for a doctor to see me?

Receptionist: Certainly, Ms. Fraser. I'll ask the hotel doctor to see you.



A few minutes later.

Doctor: Good morning, Ms. Fraser. I'm Doctor Castle. What seems to be the problem?

Guest: I think I have a temperature and my throat feels sore.



Doctor: Say Aaaaah. Yes, your tonsils are inflamed. I'll prescribe some antibiotics and analgesics. Are you allergic to any substances or medications?



Guest: No, not that I know of.

Doctor: Here you are. You can ask the hotel people to get them for you.

Guest: Thanks. I'll do that.



2 Practice reading the following dialogues in pairs and then complete Dialogues 6 to 11 according to the instructions.

Dialogue 1

- a: I think I have a cold coming on.
b: You should go home and rest.

Dialogue 2

- a: I have a terrible pain in the back.
b: You should take some pain killers and see a doctor right away.

**Dialogue 3**

a: The baby has a rash.

b: You shouldn't use wipes. Use sterile water to cleanse the baby's bottom softly.

Dialogue 4

a: I keep having stomach trouble.

b: You should quit eating junk food.

Dialogue 5

a: I got sun-burnt.

b: You should use an alcohol free lotion.

3 Work in pairs. Complete the dialogues using 'should' to offer advice. Select the appropriate answer from the suggestions below. More than one answer is possible. Then read the dialogues aloud.

- Get some lozenges at the chemist's.
- Lie back for a while and then make an appointment with the doctor.
- Take some analgesic and then go see a dentist.
- Try gargling with warm salt water.
- Get some eyedrops.
- Ask the chemist for some over-the-counter pain killer.
- Take some vitamins and see a doctor.

Dialogue 6

A: I've got a terrible headache.

B: _____

Dialogue 7

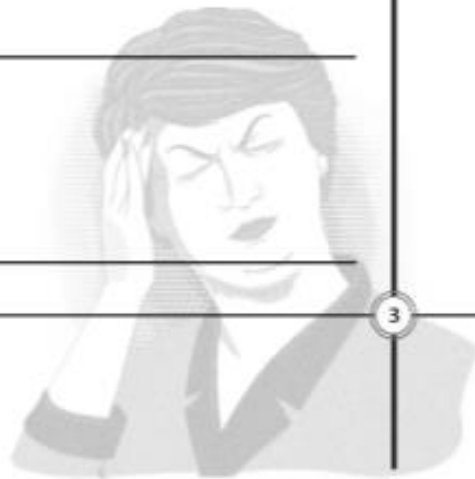
A: My throat aches.

B: _____

Dialogue 8

A: I've got a pain in the back.

B: _____



Dialogue 9

A: I feel sleepy and get tired very easily.

B: _____

Dialogue 10

A: I've got toothache.

B: _____

Dialogue 11

A: My eyes feel sore because of the pollution.

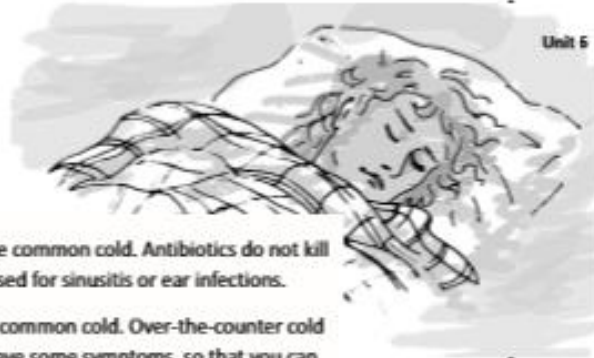
B: _____

Part B**Reading Comprehension****1 Some facts about the common cold**

What is the difference between a cold and the flu? The common cold and the flu (influenza) are both respiratory illnesses with similar symptoms – the main difference is the severity of the symptoms. Colds and the flu usually last about a week. If your symptoms last longer or start to change, you may be suffering from a secondary infection. Flu symptoms generally include fever, body aches and severe tiredness. Realizing that you may have the flu quickly is vital. Seeing your doctor within the first 48 hours could mean the difference in the length and severity of your flu.



Unit 6



- Never take antibiotics for the common cold. Antibiotics do not kill viruses. Antibiotics can be used for sinusitis or ear infections.
- No medication will cure the common cold. Over-the-counter cold medications will usually relieve some symptoms, so that you can feel better, but will not really cure your cold
- If you sneeze or cough, cover your mouth and nose to avoid spreading infection. Wash your hands frequently.
- Common cold symptoms do not usually result in serious health problems and hospitalizations.
- Getting plenty of rest and extra sleep will help your body recover more quickly. When you sleep, your body is able to fight infections more effectively.
- Humidifiers in the room or simply staying in a steamy bathroom may help congestion.
- Traditional remedies, like home-made cough syrups and even chicken soup can calm a cough and help you feel better.
- Drink plenty of liquids. This means water, caffeine-free teas and fruit juice, mostly.
- Avoid alcohol, sodas, or coffee. Caffeine and alcohol dehydrate you and may make the problem worse. Alcohol may also interact with some commercial cold medications.
- Smoking delays recovery.



Say if these sentences are true or false, according to the passage. Highlight the parts of the text that justify your answer.

- 1.If you have a cold, you will probably have to go to hospital. (True) (False)
- 2.If you have ear infections or sinusitis, you shouldn't take antibiotics. (True) (False)
- 3.If you have a cold or the flu, it's a good idea to rest. (True) (False)
- 4.If you get the flu, you may have body aches. (True) (False)
- 5.Alcoholic drinks are OK when you have a cold or the flu. (True) (False)
- 6.If you cover your mouth and nose when you sneeze, it will avoid spreading infection. (True) (False)
- 7.If you want information about the common cold symptoms, it's no good to use the internet. (True) (False)
- 8.If you catch a cold, you should drink plenty of coffee. (True) (False)

2 Some nutrition facts and healthy habits

Read texts 1, 2 and 3. List words and expressions related to the headings on the table below.

Health problems	What to avoid	Good eating habits	Other healthy habits

1

People with high blood pressure need a diet with little salt and should avoid stimulating drinks, such as matte tea, coffee, coca-cola and Gatorade. They contain caffeine or sodium; in some cases, both.

People with diabetes need a diet with little sugar and must avoid foods that contain wheat flour, such as bread, pasta and pizza. They must consume integral carbohydrates.

People with high cholesterol need a diet with little fat and should eat eggs in moderation.

There are foods that have "the good fat", i.e. non-saturated fat, for example, olives and olive oil, avocado and Brazil nuts.



2 Recipe for a healthy snack

Ingredients

- 350 g papaya, peeled, seeded, and chopped
- 20 g raisins
- 25 g roasted cashew nuts (unsalted)
- 20 g coconut (grated)
- 45 g brown sugar

Directions

- Break the cashewnuts roughly and mix with the raisins, coconut and brown sugar.
- Place the papaya in a bowl and cover it with the mixture above.
- Serve immediately.
- This is an excellent suggestion for a snack. It is a rich source of proteins and vitamins, and is very good for the digestive system.

3

Some more tips on how to lead a healthy life

- Eat five small meals a day, chewing the food very well.
- Choose colorful food, with a variety of fruit and vegetables. Start lunch and dinner with a mixed green salad.
- Drink, at least, 1.5 liters of water a day.
- Avoid saturated fat and processed foods.
- Do some kind of physical exercise at least three times a week for thirty minutes. If you think 30 minutes at one go is too much, three brisk 10-minute walks per day, for example, will be just as effective.
- Cut down on sugar. Eat some fruit instead of cookies or chocolates, and frozen yogurt instead of a conventional ice-cream.
- Eat a handful of nuts every day - it may help to prevent a number of factors that increase the risk of heart disease. Sprinkle nuts into salads, yogurt, cereal, pasta, cooked vegetables, muffins and pancakes. Brazil nuts, peanuts, hazelnuts, pistachios, walnuts and almonds are some of the most easily found. Just keep an eye on your calorie count!



- If you can't find or can't afford to buy all-organic produce, at least try to go organic on fruits and vegetables with the highest pesticide levels: peaches, apples, celery, tomatoes, nectarines, strawberries, cherries, lettuce, grapes, pears, spinach, potatoes, figs.
- Be hygienic: brush your teeth when you wake up, after meals and before going to bed; take a bath or a shower every day; keep your nails and hair always clean.
- Whenever you pick something up, bend your knees and squat, instead of bending over, to avoid straining your back, and to force you to use your leg muscles.
- Whenever you're waiting on a line, lift one foot off the ground a little. This will put some extra stress on your opposite foot and leg (ankle, calf and thigh), helping to tone muscles. Switch feet every few minutes.
- Have fun.

Part C

Eating Habits

1 Read the text below and do the exercises that follow.



Eating habits vary from country to country. People in the United States often eat cereal (hot or cold), eggs, toast, muffins, pancakes, bacon, sausage, juice, coffee or tea, and yoghurt for breakfast.

Lunch is not the main meal of the day in some countries. People usually have lunch at around twelve o'clock (noon), and it's a small meal, such as a sandwich, soup, salad or pizza. For them, dinner is usually a big meal and most people have dinner after work, at about six or seven p.m. But in other countries, people eat quite a substantial meal at lunchtime – it's the most important meal.



Breakfast
in England



Snack/Light lunch



Dinner

- 2 Individually, students write down what they usually eat at the main meals or for a snack, and list their favorite dishes.

Note: When you eat between meals, you are eating a snack.

- a Work in groups of three. Ask the other members of your group about their eating habits and fill in the charts for your group.
- b Walk around the classroom comparing your lists. Find people who have similar preferences. Do they eat healthy food?

NAME				
Breakfast				
Lunch				
Dinner				
Snacks				
Favorite dish				

Examples of possible questions and answers :

Student A: "What do you usually have for breakfast?"

Student B: "I have eggs, bread, and milk. How about you?"

3 Work in pairs and think a little more about your eating habits.

- ① Complete the tables below with information about yourself and about your colleague. Ask and answer questions like:

"How often do you eat meat?"

"Never. I'm Vegan."

"I eat fish once a week. What about you?"

"I never eat fish. I prefer meat."



THINGS I EAT...	every day	two/three times a week	about once a week	never
Meat				
Fish				
Dairy products				
Vegetables				
Eggs				
Snacks				
Fruit				
Other foods – which?				



Unit 6

THINGS MY COLLEAGUE EATS...	every day	two/three times a week	about once a week	never
Meat				
Fish				
Dairy products				
Vegetables				
Eggs				
Snacks				
Fruit				
Other foods - which?				

🕒 Walk around and compare your lists with the other groups.



NOTES

ANEXO 4**Unidade 7 – Caderno de Inglês**

UNIT 7

English

Teacher's



AT THE MALL doing some shopping

Content:
Vocabulary

Mall services and
facilities, quantifiers

Unit 7

GRAMMAR STRUCTURES IN CONTEXT

Functions

Asking about prices,
sizes, colours, directions;
making suggestions

How many.....?

How much.....?

Can I try on...? Can I try it on?

Do you have size...?

What other colours.....?

Is there a/an.....(shops/facilities)?

Where is/are the nearest.....

(shops/facilities)?

How do I get to.....(shops/facilities)?

Where can I find.....(shops/facilities)?

I'd like a.....?

How about eating a / an.....?

Would you like.....?

Simple present,
wh-questions – further practice

Modal verbs

How many / How much
'so that' to express
consequences

May I go to the toilet?

How do you say.....in English?

What's the meaning of.....?

Pardon?

Could you repeat, please?

Can someone lend me a

rubber/pencil/pen/dictionary?

Can I borrow a

rubber/pencil/pen/dictionary?

Suggested marking code (for written work)

G – Grammar

W – Wrong word

WM – Word missing

WO – Word order

P – Punctuation

//para. –paragraph

Portu. – Portuguese

S – Spelling

T – Tense

Part A

Dialogue

AT THE MALL – SHOPPING

MOM: Look at that t-shirt! Would you like to try it on, son?

SON: Ok!

Saleswoman: Good afternoon!

Can I help you?

MOM: I'd like to see that t-shirt, please. How much is it? Have you got it in yellow?

SON: Not yellow, no, I prefer the black one.

Saleswoman: It's going for only \$ 19.00. I'll bring it in both colours.



SON: I didn't like either of them!

MOM: I'll try on some clothes myself. Please bring me a pair of those brown pants, medium size and the golden blouse, large size and that beautiful dark brown scarf!



Later...

Father: Look, son!
That's your future...
Daddy and son:
Women!



2 Reading and writing

A **Fashion Week** is an event in which fashion designers, brands or 'houses' can display their latest collections, so that buyers can get information about the latest trends. Most importantly, it lets the industry and the public know what's 'in' and what's 'out' for the season. The most prominent fashion weeks are held in important fashion capitals - New York, London, Milan, Paris, São Paulo and Rio de Janeiro. Fashion weeks for winter clothes take place in the summer, while the trends in summer clothes are exhibited in fashion weeks held in the winter. Adapted from Wikipedia, the free encyclopedia

Teacher's notes: Pre-reading task. Ask your students whether they've heard about "Fashion weeks". What do they know about them? Where and when do fashion weeks take place in Brazil?

FASHION HISTORY

Did you know that

... nail polish originated in China in about 3000 B.C.?

3000 B.C

... in the 1700's there was a popular depilatory cream made from vinegar and cat feces?

... the kilt originated in Scotland in the 16th century? (Traditionally, men didn't wear any underwear with kilts)

1500-1700

... the word **BRA** comes from the French word *Brassière* (meaning "under arm") and it first appeared in the Oxford English Dictionary in 1912?

1910

... ancient Egyptians believed that jewelry (bracelets, necklaces, rings, etc) symbolized power and also brought spiritual protection?

???

... in the 1800's and the early 1900's women wore corsets to have "the perfect waist"?

1800 - 1900

... in 1924 the New York Board of Health tried to prohibit lipstick? (They believed that men could be poisoned by kissing women who wore lipstick!)

1920



PARIS IS CONSIDERED THE FASHION CAPITAL OF THE WORLD.

3 Build sentences using the cues provided.

Eg. People didn't use to wear jeans.

Eg. Women used to wear skirts or dresses - they didn't use to wear trousers.

1. 1800s/women/long dresses

In the 1800s women used to wear long dresses.

2. 18th century/men/wigs

In the 18th century men used to wear wigs.

3. In the Golden Rush in California/miners/wear jeans

In the Golden Rush in California miners used to wear jeans.

4. Until the 1960s/ women/ not wear/bikinis

Until the 1960s women didn't use to wear bikinis.

5. Women and men/ wear/hats.

Women and men used to wear hats.

6. There/ be/ white t-shirts only

There used to be white t-shirts only.

7. Older men/not wear/sandals

Older men didn't use to wear sandals.

8. Women/wear/corsets

Women used to wear corsets.

Teacher's notes:

Ask your students to study the examples beside and ask them to build sentences using the cues provided. Make sure they understand the structure and the relevant vocabulary.



Homework

Do some research about the kind of clothes older people (your parents, grandparents etc) used to wear when they were teenagers. Write sentences as in the previous exercise.

3 Clothes & activities/places

With a partner, match the columns.
What do people usually wear to go to
the following places
or do the following things?

Pyjamas/
a nightie

A tracksuit
and trainers

A long dress
and high-heeled
shoes

A bikini /
swimming
Trunks

A sweatshirt,
Jeans, boots and
A rucksack

An anorak,
Gloves and
A warm cap

A witch or
Vampire
Costume

A suit (and
A tie if you
Are a man)

A raincoat

A t-shirt,
A pullover,
Jeans and
Sneakers

to go
to bed

to practice
sports

to go
to a party

to go
to a job
interview

to go
skiing

to go
to the
beach

to go
walking in
the mountains

to go
out when
it's raining

to go to a
Halloween party

to go
to school



Part B

What's your style?

1 Work in pairs or trios. Make a list of ten items of clothing your friends have in their wardrobes. Mention the colours and the material. Notice that "jeans" refers to trousers only. For the fabric, use the term "denim".

Here is some more specific vocabulary.



Colour	Material	Item of clothing

Fabrics

silk, satin, polyester, nylon, cotton, rayon, organza, lace, wool;

less common items of clothing:

waistcoat, tuxedo, dinner jacket, scarf, overalls, Bermuda shorts, jumper;

Some characteristics

short/long sleeve, v-neck, turtle neck, low neck, strapless, sleeveless, full-length;

different kinds of shoes

sneakers, flip-flops, sandals, walking boots, knee-length/ankle-length boots;

Patterns

plain/printed/flowery/checkered/checked/striped

Homework

2 Written practice

Select magazine or comic book pictures and write sentences describing what the person or character is wearing.

Eg. Mônica is wearing a red dress and no shoes.

Donald Duck is wearing a cap and a sailor's jacket.

Hebe Camargo is wearing a low neck dress and expensive jewelry.

DICE



GAME

3 Throw the dice and make sentences according to the numbers.

1st. time

1. want
2. buy
3. like
4. hate
5. borrow
6. lend

2nd. time

1. blue
2. yellow
3. gray
4. red
5. green
6. purple

3rd. time

1. t-shirt
2. shorts
3. dress
4. skirt
5. pants
6. scarf

Teacher's notes: Divide your students into groups of 3 or 4 and give them one die. The first students in each group roll the die three times and note down the numbers they had. They should make a sentence using the 3 columns. The other students do the same. They can make affirmative or negative sentences and can add other words.

They should then prepare their own grid, changing some verbs, colours and items of clothing. Groups exchange the new grids and play the game again. Notice: 'dice' – plural; 'die' (rarely used) – singular.

Follow the models:

Eg.

die 1st. time – nº 4 → hate / die 2nd. time – nº 6 → purple / die 3rd. time – nº 4 → skirt
Sentence: I hate purple skirts.

die 1st. time – nº 6 → lend / die 2nd. time – nº 4 → red / die 3rd. time – nº 6 → t-shirt
Sentence: Can you lend me a red t-shirt?

Part C

Board Game

Instructions for the Board Game "The Mall"



- 1 Write your name on a small piece of paper and fold it. This will represent you on the board.
- 2 In pairs, or groups of a maximum four students, you throw the die in order to move along the board.
- 3 At each step you will need to follow the instructions.
- 4 When there are no instructions to be followed you just stay at that step until it is your turn to play again.
- 5 The game is over when one of the players reaches the exit.

Teacher's note :

For this activity you will need dice, sheets of paper and the game board. You may suggest that the students make their own dice, using the model below. Explain to the students that they may have to move to another square on the board to complete the task. For example, if their instructions tell them to buy something, they should move to the suitable square.

Tips:

Mall: a place where you go shopping, to eat, etc.

Jewelry: a place where you find rings, earrings, bracelets, watches, necklaces, etc, to buy.

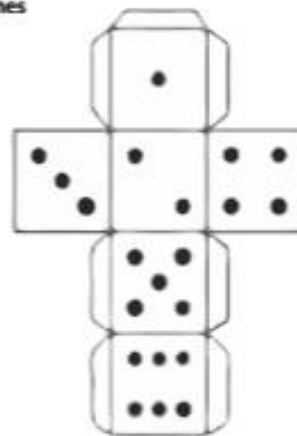
Fast Food: a place where you can buy sandwiches, drinks, ice cream, etc.

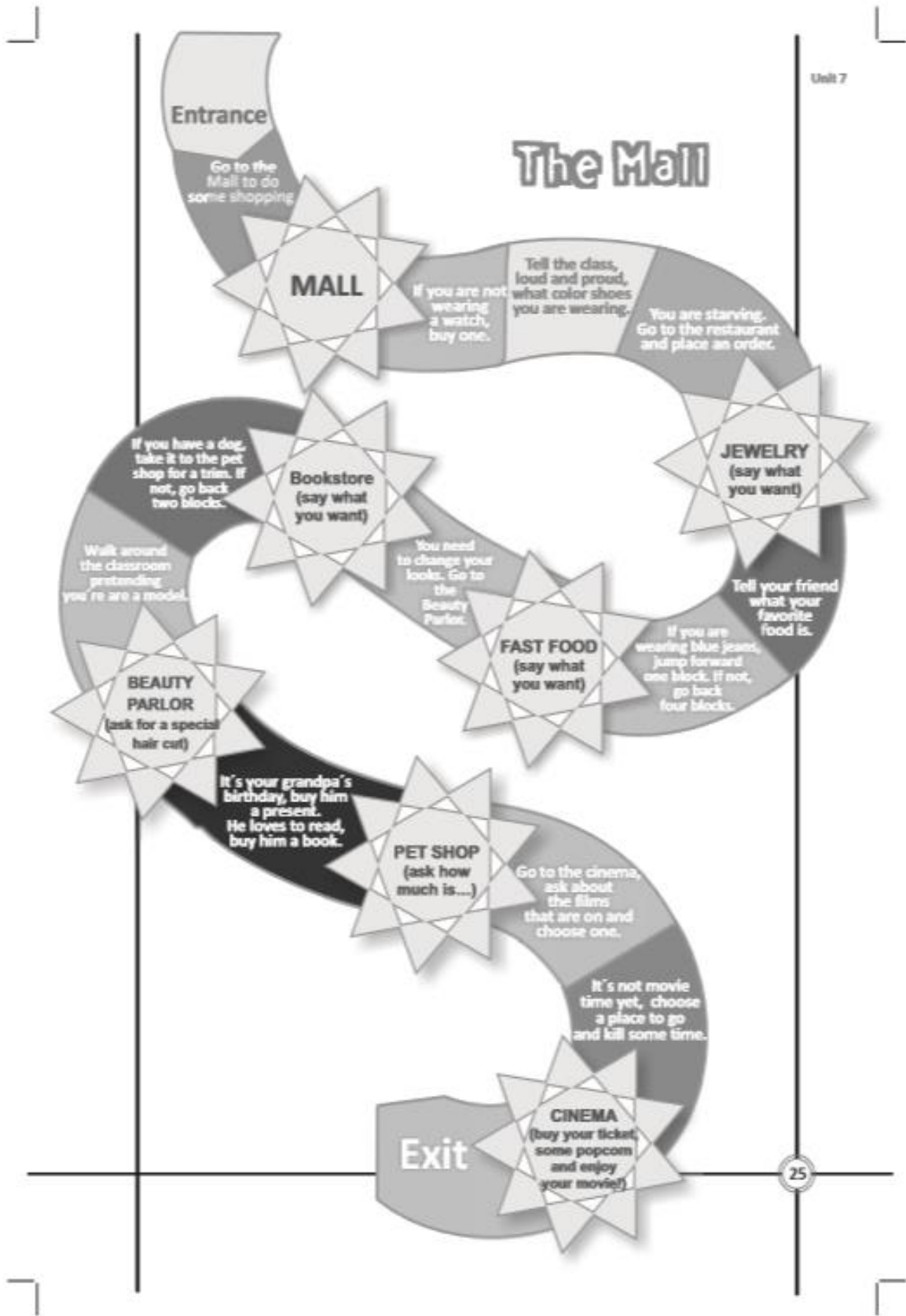
Bookstore: a place where books, magazines, newspapers, CDs, DVDs can be bought.

Beauty Parlor: a place where you go to have your hair cut, have your nails polished.

Pet Shop: a place where you can buy cats, dogs, birds, fish and food for them all.

Cinema: a place where you buy popcorn, soda, tickets for movies etc.





Optional Activity



Ask your friends to dress up for a party or simply to wear their favorite clothes. Photograph them and prepare a photo exhibition. Write captions in English for each photo. (Ex. Marie is wearing a red party dress and black high-heeled sandals. Bruno is wearing a black t-shirt, a denim jacket, jeans and sneakers.)



Alternatively, you can ask your teacher to help you put up a fashion-show. Consider all the aspects involved in the production: the scenery, the music, hairstyle and make-up for the 'models'. You can then record the event on video.

