

# COMPONENTES DE ENSINO DE INGLÊS EM PLANOS DE AULA DO CURSO CELTA

## ENGLISH TEACHING ASPECTS IN LESSON PLANS FROM CELTA COURSE

Ana Beatriz Miranda Jorge **1**  
Edmilson Luiz Rafael **2**

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de dissertação, a qual investiga o planejamento de ensino em um contexto de formação profissionalizante de professores de língua estrangeira (LE). O curso CELTA possui uma caracterização distinta da formação docente acadêmica tradicional quanto à duração e ao alcance internacional. Para responder à pergunta: Que aspectos relativos ao ensino de LE são contemplados na elaboração de planos de aula por professores em formação no curso CELTA?, identificou-se a natureza desses aspectos de ensino e sua recorrência no corpus analisado. O corpus é constituído de vinte e seis planos de aula elaborados por cinco professores participantes do curso CELTA em abril de 2019. A análise foi fundamentada em estudos sobre formação de professores, metodologias de ensino de LE e planejamento de ensino. Os resultados parciais indicam que os aspectos de ensino nos planos tendem a priorizar aspectos formais, como gramática e habilidades linguísticas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Planejamento de Ensino. Ensino de Língua Estrangeira.

**Abstract:** This work is a snippet from a dissertation research, in which investigates the teaching planning within a context of initial foreign language (FL) teacher training. The CELTA course has a distinctive characterization from the traditional academic teaching education, regarding duration and international reach. To answer the question: Which aspects related to FL teaching are approached in lesson plan making by the CELTA course teachers?, the nature of these teaching aspects was identified, as well as its frequency in the analyzed corpus. The selected corpus to this work is formed by twenty-six lesson plan made by five teachers in the CELTA course in April 2019. The analysis is based on studies about teacher education, FL teaching methodologies and planning. The partial results indicate that the teaching aspects of the lesson plans tend to prioritize formal aspects, such as grammar and language skills.

**Keywords:** Teaching Education. Teaching Planning. Foreign Language Teaching.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, **1**  
Universidade Federal de Campina Grande.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4422974846407940>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2286-6978>.  
E-mail: [anabmjorge@gmail.com](mailto:anabmjorge@gmail.com)

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e **2**  
Ensino, Universidade Federal de Campina Grande.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2629616354978358>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>.  
E-mail: [eluzrafael@gmail.com](mailto:eluzrafael@gmail.com)

## Introdução

O ensino de uma língua estrangeira (LE) é marcado por dois pilares constituintes: o domínio da língua alvo e o conhecimento metodológico, isto é, o “saber ensinar” (LEFFA, 2008). O segundo pilar, também conhecido como “prática docente”, é constituído de alguns elementos, tais como as metodologias de ensino, o planejamento, a avaliação, dentre outros. É possível afirmar que a prática docente é um reflexo da formação do professor, e que, a depender do tipo de formação, este pode se deparar com objetivos e práticas diferentes. Por um lado, há a formação acadêmica, que, segundo Leffa (2008), é de longa duração e tem como foco o embasamento teórico e a prática reflexiva. Por outro lado, há a formação profissionalizante, que o mesmo autor define como de curta duração e tem como foco o treinamento ou o condicionamento dos professores sobre determinadas técnicas e estratégias de ensino de LE.

Diante dos diferentes tipos de formação de professores e de seus respectivos objetivos de ensino, apresentamos, neste estudo, um curso de formação inicial de professores de LE intitulado Certificado em Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (doravante curso CELTA), cuja administração é da Universidade de Cambridge. O objetivo principal do curso CELTA é proporcionar uma prática supervisionada constante e representar, para aqueles que o realizam, o primeiro passo na carreira de professor de inglês como LE. Por isso, um dos maiores atrativos desse curso é a garantia de ensinar inglês em qualquer lugar no mundo e a promessa de conseguir empregos após terminar o curso.

Atualmente o curso CELTA é ofertado em diversos países, o que facilita para os que desejam realizá-lo sem a necessidade de se deslocar para um país nativo da língua inglesa. O curso é ofertado em centros autorizados, que são, geralmente, escolas de idiomas. No Brasil, por exemplo, há onze centros autorizados que oferecem o curso espalhados em cidades como: Salvador (BA), Brasília (DF), Belo Horizonte (MG), Belém (PA), João Pessoa (PB), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

O caráter de formação inicial e de internacionalização do CELTA nos instigou a investigar acerca desse contexto de formação de professores. Devido ao tipo de avaliação do curso para com o professor candidato, tomamos como objeto de investigação o planejamento de ensino materializado em planos de aula elaborados pelos professores candidatos para suas respectivas práticas supervisionadas. Desta forma, temos como pergunta norteadora: Que aspectos relativos ao ensino de língua estrangeira (LE) são contemplados na elaboração de planos de aula por professores em formação no curso CELTA? A fim de respondê-la, identificaremos a natureza desses aspectos de ensino e sua recorrência no corpus analisado, constituído de vinte e seis planos de aula de cinco professores.

Este trabalho está organizado em uma discussão teórica acerca da formação de professores e da sua prática, assim como da virada paradigmática do ensino de LE no século XX e do planejamento de ensino. Em seguida, explicamos o contexto do curso CELTA assim como o corpus selecionado. Posteriormente, analisamos os aspectos de ensino encontrados no corpus e discutimos acerca da recorrência destes nos planos de aula. Por fim, encerramos com as possíveis implicações que tais aspectos de ensino e a maneira como são abordados nos planos de aula podem ter em relação à concepção de ensino de língua e de formação de professores no curso CELTA.

## A formação e o planejamento docente de LE

Este trabalho está inserido campo de estudo da linguística aplicada, com foco nos estudos sobre formação e trabalho do professor (AMIGUES, 2004; CELANI, 2008; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; LEFFA, 2008; ZABALA, 1998), sobre ensino de línguas (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; RICHARDS; RODGERS, [1986]2014), e sobre planejamento e aspectos de ensino (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999; OLIVEIRA, 2015).

Algumas particularidades na área de Educação tornam-na complexa, principalmente em contextos de formação profissional. Segundo Celani (2008), há uma relação pragmática em profissões como medicina, direito e engenharia, no que concerne o profissional com a profis-

são em si. Nestas ele é visto como um prestador de serviços e está inserido em contextos a fim de suprir as necessidades de seus clientes. Na área de Educação, no entanto, a relação profissional-cliente envolve fatores além do pragmatismo, que pode caracterizar aspectos como a formação do indivíduo um processo longo e contínuo.

É possível organizar as formações de professores de LE em duas perspectivas: acadêmica e profissionalizante. Leffa (2008) denomina a primeira perspectiva de formação e a segunda de treinamento, sendo a principal diferença entre elas a duração e o propósito profissional. A formação requer tempo e aprofundamento teórico, além de um foco na prática reflexiva do professor. O treinamento, no entanto, ocorre, geralmente, em menos tempo e possui um foco no condicionamento da prática do professor, baseando-se em técnicas e estratégias de ensino normalmente associadas às filosofias de ensino de escolas de idiomas.

Independentemente do tipo de formação que o professor possui, Leffa (2008) aponta que o conhecimento linguístico e o conhecimento pedagógico são os dois pilares que apoiam a prática do professor. Esta, em um contexto geral de ensino, é denominada por Zabala (1998) de “prática educativa”, que pode ser definida enquanto estrutura e enquanto ação: na primeira, a prática é constituída de parâmetros institucionais e tradições metodológicas; na segunda, a prática é constituída de uma complexidade devido a múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.

Larsen-Freeman e Anderson (2011) corroboram com a definição de prática educativa enquanto ação em relação a essa complexidade, uma vez que no contexto de ensino de línguas as crenças de língua, o processo de ensino/aprendizagem, a formação e o currículo subjacentes à atuação do professor, assim como o contexto de trabalho em si (e.g. as necessidades de aprendizagem dos alunos, o ambiente de ensino, e os componentes da sua prática) são fatores específicos que influenciam na prática educativa.

Amigues (2004), por sua vez, corrobora com a definição de prática educativa enquanto estrutura, uma vez que ela se apoia em uma perspectiva de ensino enquanto trabalho, isto é, em uma perspectiva situada no âmbito social e instrumental. O referido autor declara que: “a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 41). Percebe-se, de acordo com a afirmação de Amigues (2004), que o professor pode não ter autonomia com a sua própria prática devido a fatores externos do ensino e aprendizagem do aluno, como o seu ambiente de trabalho e as respectivas filosofias de ensino subjacentes.

Ainda sob a perspectiva de ensino enquanto trabalho, Amigues (2004) acrescenta que, em determinados contextos de ensino, a prática do professor é constituída de quatro objetos: (1) as prescrições (uma organização estruturada do que deve ser ensinado e redefinido em forma de tarefas pelos professores para os alunos); (2) os coletivos, (a uniformização da ação do professor em relação a outros através de fichas pedagógicas e de avaliação); (3) as regras do ofício (as normas ou conteúdos que unem os professores entre si); (4) as ferramentas (os itens que estão a serviço das técnicas de ensino, como manuais, exercícios já construídos etc). Ao descrever o trabalho do professor em função da sala de aula, Zabala (1998) acredita que as atividades enquanto ações realizadas em sala de aula refletem modelos e métodos de ensino e, conseqüentemente, as três fases de ensino – planejamento, execução e avaliação.

Percebe-se uma corroboração Amigues (2004) e Zabala (1998) no que concerne o papel do método na prática do professor durante todo o processo de ensino e aprendizagem e o seu caráter prescritivo e padronizado durante as etapas do ensino em si. Nessa discussão, entendemos como componentes da prática do professor os métodos, os aspectos de ensino e o planejamento de ensino. O século XX foi marcado pelo surgimento de diversos métodos e abordagens de ensino de LE, como apresentam Richards e Rodgers ([1986]2014), a fim de definir qual método era mais eficaz no que diz respeito à aquisição de língua. Os referidos autores definem métodos como sistemas instrucionais específicos, isto é, sistemas prescritivos bem delineados quanto à teoria de linguagem e teoria de aprendizagem de língua em que se apoiam. Considerando o conjunto de métodos desenvolvidos e propostos no século XX, podemos agrupá-los em dois paradigmas: aqueles apoiados na abordagem estruturalista e aqueles apoiados na abordagem comunicativa.

O primeiro paradigma se caracterizou pelo protagonismo da teoria estruturalista da linguagem, em que a forma se sobressaía ao sentido, e da teoria comportamental (behaviorismo) da aprendizagem, em que o condicionamento dos alunos era considerado uma alternativa eficaz para a aquisição de língua. Um dos métodos mais conhecidos desse paradigma foi o Método Audiolingual, o qual tinha como objetivo treinar e condicionar alunos a falarem a LE por meio de repetições de palavras e frases com foco em atingir, com precisão, a pronúncia mais aproximada possível da do falante nativo da língua-alvo.

O segundo paradigma, entretanto, caracterizou-se pela virada paradigmática no início da década de 1980, a qual marcou a mudança de perspectiva de língua de estrutura para comunicação. Embora o embasamento teórico desse paradigma seja eclético, ele é marcado pela teoria funcionalista da linguagem e pela teoria interacionista da aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014). Diferentemente do paradigma anterior, este considera que a aquisição de uma LE tem como objetivo se comunicar na língua alvo, isto é, há um foco em atingir, como acrescentam Larsen-Freeman e Anderson (2011), a competência comunicativa do aluno através do conhecimento de formas, significados e funções linguísticas.

Ambos os paradigmas resultaram em uma dicotomia de ensino de LE que, segundo Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), se baseava em duas formas de aquisição: a primeira é através de uma experiência de imersão na língua alvo, e a segunda é através da aprendizagem do *lexicogrammar*, isto é, de vocabulário e de estruturas gramaticais. As referidas autoras reforçam que ambas as formas são utilizadas e possuem seus respectivos efeitos, sendo desnecessário o favoritismo entre um e o outro.

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 1) acreditam que o nível de preparação de um professor em relação à sua prática de ensino está diretamente relacionado à sua compreensão da gramática de uma LE ao afirmarem que “quanto mais os professores souberem sobre gramática, mais rapidamente poderão instigar a conscientização do aluno de como a língua funciona”. As referidas autoras defendem um ensino de gramática que atenda às duas perspectivas de ensino, isto é, um ensino que foque nas estruturas da língua, assim como no uso comunicativo destas. Desta forma, elas propõem um ensino de gramática baseado em uma perspectiva tridimensional, que é formada pelas dimensões formal (*form*), que se refere à precisão gramatical; semântica (*meaning*), que se refere ao significado expresso pelo elemento gramatical; e pragmática (*use*), que se refere à adequação contextual do elemento gramatical.

Tal proposta de ensino de gramática realizada por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) retira o protagonismo que a dimensão formal tende a ter em aulas de LE e redireciona o ensino de gramática para a seguinte reflexão: qual dessas três dimensões o professor precisa se dedicar mais durante o planejamento considerando as possíveis dificuldades que seus alunos possam ter com determinados elementos gramaticais?

Além do ensino de gramática, os outros aspectos de ensino presentes em aulas de LE são o ensino de habilidades linguísticas e de vocabulário. As habilidades linguísticas se referem ao ensino das habilidades de leitura, escuta, escrita e fala, sendo as duas primeiras conhecidas como *receptivas* e as duas últimas como *produtivas*. Segundo Oliveira (2015, p. 47), as habilidades receptivas dizem respeito “à ideia de que o usuário da língua encontra-se na posição de quem recebe e interpreta um texto escrito ou falado produzido por outro sujeito”, e as habilidades produtivas dizem respeito à produção de sentidos da língua pelo usuário através da escrita e da fala.

Em relação ao ensino de vocabulário, Oliveira (2015, p. 191) defende que “o desenvolvimento do vocabulário é essencial não apenas para falar, mas também para compreender textos falados, escritos e para escrever”. Ao abordar o léxico nas aulas de LE, o referido autor aconselha o professor que, durante o planejamento, é importante considerar as características necessárias para ensinar uma palavra ou um conjunto de palavras (e.g. grafia, pronúncia e frequência de uso), uma vez que aprender um determinado vocabulário envolve considerar seus contextos de uso.

O ensino de gramática, de habilidades linguísticas e de vocabulário através de métodos é organizado e descrito previamente no planejamento do professor. Este terceiro componente da prática educativa é considerado por Oliveira (2015) como uma das ações essenciais para o

ensino, pois o planejamento está diretamente relacionado ao nível de experiência e de preparação do professor. Além disso, o referido autor acrescenta que planejar não é o mesmo que plano de aula, uma vez que este é visto como uma materialização do planejamento organizado, geralmente, de forma sistemática, o que tende a se realizar como um trabalho prescritivo, bem como defende Amigues (2004). O referido autor afirma que as tarefas selecionadas ou elaboradas devem ser objetivamente descritas considerando as condições, os objetivos e os meios (instrumentos) utilizados pelo professor.

Tal descrição da prática do professor no plano de aula pode ser organizada em dois grupos: *informações fixas* e *informações variáveis*. No primeiro, Oliveira (2015) lista componentes como nível de proficiência, duração de aula e número de alunos; já no segundo, o referido autor lista componentes como estágios da aula, objetivo(s), procedimentos, materiais e problemas antecipados. Os aspectos de ensino de LE geralmente estão descritos nas informações variáveis, especificamente nos objetivos e nos procedimentos. Da mesma forma, a maneira como o professor vai buscar cumprir os objetivos revela os métodos a serem utilizados, seja por escolha dele ou por determinação de uma instituição. Em outras palavras, o planejamento de ensino materializado em planos de aula revela os demais componentes da prática educativa do professor.

## O contexto de investigação e a geração de dados

Como mencionado anteriormente, o curso CELTA é considerado um curso de formação inicial e de caráter internacional. Atualmente, é administrado pela Universidade de Cambridge e tem como foco o ensino e aprendizagem de inglês para falantes de outras línguas. O propósito desse curso é formar professores de inglês como LE em um curto período e proporcionar oportunidades de ensino para esses professores em qualquer país do mundo.

Os pré-requisitos para se inscrever no CELTA são: ter, no mínimo, 18 anos; ter nível de escolaridade equivalente ao ensino básico; ter um alto nível de proficiência na língua inglesa. A experiência prévia de ensino de inglês não é obrigatória para os candidatos, devido ao caráter inicial do curso. As turmas do CELTA são compostas de instrutores – responsáveis por apresentar os métodos e as técnicas de ensino – e de professores – os candidatos do curso que são avaliados pelos instrutores. Uma das avaliações do curso diz respeito a uma prática supervisionada de seis horas (seis aulas de 40 minutos cada e duas aulas de 60 minutos cada) para turmas voluntárias de níveis de proficiência diferentes. Além das aulas supervisionadas, há sessões de feedback (oral e escrita) dos instrutores sobre as aulas ministradas pelos professores.

Os candidatos que desejam realizar o CELTA têm três opções de modalidade: período integral (*full-time course*) com duração de quatro a cinco semanas; meio período (*part-time course*) com duração de alguns meses a um ano; e meio virtual (*online course*), combinando momentos de estudo individual online com momentos presenciais. O curso é oferecido em centros autorizados ao redor do mundo, isto é, escolas de idiomas e faculdades.

A vivência relatada neste trabalho ocorreu em uma escola de idiomas em Londres, entre os dias 03 de abril e 02 de maio de 2019 sob a modalidade de período integral. Durante as manhãs, havia aulas sobre metodologias, técnicas de ensino, tipos de atividades em relação às habilidades linguísticas, léxico e gramática, planejamento, dentre outros tópicos de ensino de LE; e durante as tardes havia as práticas supervisionadas. Nessa vivência participaram 16 professores, sendo 14 nativos de língua inglesa e 2 não-nativos, e três instrutores.

Durante o curso, os professores lidam com diversos tipos de documentos, impressos e digitais, com diferentes finalidades, como: *CELTA Course Timetable*, o qual orienta os professores em relação a rotina e conteúdo do curso; *Teaching Practice Rota*, o qual orienta os professores em relação à rotatividade de práticas supervisionadas ao longo do curso; *Handouts*, os quais apresentam e orientam os professores no que concerne aspectos de ensino focalizados no curso (e.g. correção de erros, elaboração de instruções, elaboração de planos de aula, etc). A fim de responder nosso objetivo nesse trabalho, elencamos os planos de aula elaborados pelos professores como nosso corpus deste estudo.

O modelo do plano de aula utilizado no CELTA foi fornecido digitalmente para os profes-

sores no início do curso. Percebemos algumas similaridades entre o modelo de plano de aula utilizado no curso e os componentes plano de aula mencionados por Oliveira (2015), ou seja, as informações fixas e as informações variáveis. Em relação às fixas, o plano de aula do CELTA apresenta o nome do professor e o nível de proficiência da turma (Figura 1), cuja nomenclatura segue a do Quadro Comum Europeu em que: A1 e A2 correspondem ao nível básico; B1 e B2 ao nível intermediário; e C1 e C2 ao nível avançado, ou fluente. A seção Lesson focus se refere ao tópico de ensino focalizado na aula (e.g. *grammar, reading, listening, speaking, writing, vocabulary*).

**Figura 1.** Informações fixas do plano de aula

Name	Level	Lesson focus	Date

**Fonte:** Dos autores (2019)

Em relação às informações variáveis, o plano de aula do CELTA apresenta, logo abaixo das informações fixas, três tipos de objetivos referentes à aula a serem preenchidos pelo professor: objetivo geral (*main aim*), objetivo específico (*subsidiary aim*) e objetivos pessoais (*personal aims*), assim como a descrição dos materiais didáticos utilizados na aula (Figura 2).

**Figura 2.** Informações variáveis do plano de aula: objetivos

<b>Aims:</b>
Main aim:
Subsidiary aim:
Personal aims:
Materials:

**Fonte:** Dos autores (2019)

Corroborando, ainda, com Oliveira (2015), o plano de aula do CELTA possui uma seção referente aos procedimentos da aula (*stage and procedures – describe how you will manage each step*), em que o professor deve descrevê-los em determinados itens, organizados em colunas (Figura 3), como: o objetivo dos estágios da tarefa (*stage aim*), a duração (*time*), o tipo de interação para realizar as tarefas (*interaction*), e a antecipação de problemas e possíveis soluções (*anticipated problems and solutions with learners, management and tasks*).

**Figura 3.** Informações variáveis do plano de aula: procedimentos

Time (How long?)	Stage and Procedure (describe how you will manage each step) (What and how?)	Stage aim (Why?)	Interaction (Who?)	Anticipated Problems and Solutions with learners, management and tasks (What could go wrong? What will you do if it does?)

**Fonte:** Dos autores (2019).

Considerando o objetivo desse trabalho, em que buscamos identificar os aspectos relativos ao ensino de LE contemplados nos planos de aula, assim como sua recorrência, coletamos, ao todo, vinte e seis planos de aulas de cinco professores participantes dessa vivência no curso. Neste trabalho, os planos de aula são identificados como PA e seguidos de um número de 01 a 26. Como visto nas figuras anteriores, os aspectos de ensino de LE são descritos tanto nos objetivos quanto nos procedimentos do plano, sendo essas seções o nosso foco de análise.

### Os aspectos de ensino abordados nos planos de aula

Considerando os aspectos de ensino da LE apresentados por Oliveira (2015), organizamos nossos dados de acordo com as seguintes categorias: *habilidades linguísticas; vocabulário; e gramática*. Em cada categoria, discutimos acerca de como tais aspectos foram abordados e ilustramos com trechos dos planos de aula, enfatizando a coluna que se refere às etapas das tarefas (coluna 2) e aos possíveis problemas que podem ser antecipados (coluna 5) ao abordar esses aspectos de ensino. Por fim, apresentamos um gráfico que expressa a recorrência de tais aspectos de ensino no corpus selecionado e o que isso implica diante da formação de professores de LE em contextos de formação como o CELTA.

### Habilidades linguísticas

Diante da classificação das habilidades linguísticas apresentada por Oliveira (2015), organizamos a análise de tais habilidades em *receptivas e produtivas*, sendo o primeiro grupo a compreensão escrita e oral, isto é, leitura e escuta, e o segundo grupo a produção escrita e oral, isto é, escrita e fala. Ao abordar as habilidades receptivas, percebemos a predominância de duas maneiras de expor os alunos a um áudio ou a um texto. A primeira delas é a descrição de uma etapa preparatória antes de apresentar um áudio ou um texto aos alunos, como é possível observar na Figura 4, que se refere à compreensão escrita.

**Figura 4.** Habilidade receptivas: compreensão escrita (PA19)

7 mins	Context: Show images of 'Chatsworth House' on the board and elicit from the Sts what are their thoughts on the house.  Sts then read introduction of the text and quickly answer some questions such as "who visited the house? Who lives there?" So they have some background knowledge on the text before further reading.	To encourage prediction, to activate known vocabulary on the subject.	T-S S WCFB	Sts might need prompting questions to help with their thoughts such as: Do you think the building is big or small? Old or new? Do you think anyone lives there? Who do you think might live there? Also, remember to grade my language. Listen for any pronunciation errors and drill.
--------	---	---	------------------	--

**Fonte:** Dos autores (2019)

Tal preparação, seja para contextualizar, para ativar o conhecimento prévio dos alunos ou para realizar hipóteses sobre um determinado tema, tem como finalidade situar o aluno em relação ao conteúdo do texto ou áudio que ele irá se deparar. Na Figura 4, por exemplo, o professor propõe utilizar imagens do palácio rural Chatsworth House para estimular os alunos a expressarem suas opiniões sobre ele, para só então ler o texto e responder às questões de interpretação. Como possíveis problemas em relação à leitura, o professor se preocupa em elaborar perguntas que sirvam de estímulo para os alunos expressarem suas opiniões em relação ao Chatsworth House. Além disso, há uma preocupação em relação à pronúncia dos alunos nessa etapa de pré-leitura, e o professor explicita, na antecipação de problemas, a importância de prestar atenção na pronúncia deles para, caso seja necessário, praticá-la através de repetições.

A segunda maneira de abordar as habilidades receptivas é a de utilizar um áudio ou um texto para que os alunos identifiquem e interpretem informações específicas através de questões abertas, fechadas ou de verdadeiro/falso, como é possível observar na Figura 5, que se refere à compreensão oral.

**Figura 5. Habilidades receptivas: compreensão oral (PA08)**

15'	<p><u>Listening</u></p> <p>1<sup>st</sup> Listening Sts listen to a job interview, take notes, and answer the following question: <i>Did Annette followed the tips of the advice sheet?</i> Peer checking</p>	To establish the general content of the job interview	S-ind S - S	Sts might not answer the question given because of too much information to listen – Make sure that they can take notes of relevant things, but the focus is the question.
	<p>2<sup>nd</sup> Listening T asks sts to listen again and complete the questions marking the correct answer Peer checking</p>	To provide detailed listening	S-ind S - S	Make sure that they only have to mark the correct option, they don't have to write anything.
	<p>T opens a quick discussion: <i>Do you think Annette has a good chance of getting this job?</i></p>		T - SS	Make sure to ask this linking question before the next task.

**Fonte:** Dos autores (2019)

Percebe-se que, o professor divide a tarefa de escuta em duas etapas: na primeira, os alunos precisam ouvir a uma entrevista de emprego e focar em responder uma questão sobre uma informação específica, isto é, se a entrevistada seguiu as dicas de como se comportar em uma entrevista de emprego vistas pelos alunos anteriormente. Como possíveis problemas em relação a essa etapa da tarefa, o professor reforça a importância de deixar claro para os alunos que eles precisam focar em responder à questão e não se distrair com outras informações do áudio.

Na segunda etapa da tarefa, os alunos precisam ouvir mais uma vez o áudio a fim de marcar as opções corretas em relação às lacunas dos trechos do diálogo transcrito. Percebe-se que na segunda etapa, o professor propõe uma atividade que exige mais concentração dos alunos, uma vez que é mais focada nos detalhes do áudio. Como possíveis problemas em relação à segunda etapa, o professor, mais uma vez, reforça a importância de deixar claro para os alunos o que eles precisam prestar atenção nessa etapa.

Ao abordar as habilidades produtivas, percebemos a predominância de duas maneiras de praticar a língua através da escrita ou da fala. A primeira delas é propor tais habilidades como prática escrita ou oral de algum elemento gramatical abordado ao longo da aula, como é possível observar na Figura 6, que se refere à produção escrita.

**Figura 6. Habilidades produtivas: produção escrita (PA06).**

10'	<p><u>Freer practice</u></p> <p>T tells sts to write individually about any regrets they might have or things they wish it was different Sts share their story with their partners and express what they think about the partner's story T asks the sts to share their story to the class, if they want to.</p>	To produce a personalised text using the target language	S - ind S - S T - SS SS - T	Sts might not feel comfortable to share their texts with the whole class – I can start with one story of mine and ask about their opinion
-----	---	--	--------------------------------------	---

**Fonte:** Dos autores (2019)

Ao abordar o tema arrependimentos (*regrets*) considerando as estruturas *If only* e *I wish*, o professor propõe uma tarefa em que os alunos escrevam individualmente sobre possíveis arrependimentos ou situações que eles desejam que tivesse ocorrido de outra maneira. Ainda que o professor proponha, a seguir, que os alunos compartilhem, oralmente, tais informações pessoais, a tarefa é, primeiramente, uma produção escrita. Como possíveis problemas que podem ocorrer, o professor destaca o desconforto que os alunos possam sentir em ter que compartilhar informações pessoais com a turma. Desta forma, o professor descreve que este pode utilizar de algum exemplo pessoal sobre arrependimento ou situações que deseja ter sido de outra forma como uma opção para diminuir o possível desconforto dos alunos em se expor.

A segunda maneira de propor as habilidades produtivas é através de uma prática escrita ou oral sobre um determinado tópico, seja no início da aula, como uma contextualização, seja no fim da aula como uma culminância do que foi estudado ao longo da aula, como é possível observar na Figura 7, que se refere à produção oral.

**Figura 7. Habilidades produtivas: produção oral (PA10).**

5-7mins speaking	Give them a sheet with 1 set of the sentences -What did u used to play when you were a child that no one else knows? How would you play it? -What did you used to eat when you were a child that is no longer in the markets? How would it taste? -How would the birthday partys be when you were a child? How would you invite your friends? - When you were younger show did you use to watch that the new generation does not know about? What was it like? Devide them 1,2,3,4. Each nr shares their experience in groups for 3minutes about what they used to do in the past but don't do it anymore, using the verbs provided. Then swiipe to 1+2 /3+4 3mins. If you have time swiipe to 1+3/2+4	To provide them with the opportunity to produce the target language in authentic speech. To give them the opportunity to share their experiences while practicing speaking and the TL		Might be running out of time. Might use the past simple instead of <i>used to</i> and <i>would</i> . Might skip <i>would</i> and only use <i>used to</i> . Monitor and make sure they understand the task and produce the T.
------------------	--	---	--	--

Fonte: Dos autores (2019)

Apesar do professor propor uma prática de um determinado elemento gramatical (*used to*), percebe-se que o foco nessa tarefa é no compartilhamento, através da fala, de hábitos antigos que os alunos possam ter. O professor se preocupou em elaborar perguntas que possam instigar a discussão em grupo entre os alunos sobre antigos hábitos, como jogos na infância, comidas da infância, festas de aniversários, dentre outros. Além disso, o professor propõe que os alunos troquem de grupos, a fim de compartilhar suas experiências pessoais com outras pessoas. Como possíveis problemas que podem ocorrer nessa tarefa, o professor considera que os alunos usem outro elemento gramatical ao invés do estudado na aula (e.g. ao invés de utilizar *used to*, utilizar o passado simples) ou que eles não variem no uso dos elementos gramaticais vistos.

## Vocabulário

Oliveira (2015) elenca os aspectos de grafia, de pronúncia, de uso e de significado como constituintes no ensino de vocabulário. De acordo com o contexto de ensino do professor, é possível que este foque mais em alguns aspectos em detrimento de outros. Desta forma, nossa análise do ensino de vocabulário é baseada na predominância dos aspectos mencionados.

Diante do corpus selecionado, percebemos que o vocabulário é abordado em diferentes momentos das aulas: ora ele é utilizado como um procedimento de contextualização para uma tarefa posterior, ora ele é o foco da aula, isto é, todas as tarefas são voltadas para a compreensão e o uso dele, ora ele é parte de uma tarefa, geralmente de habilidades receptivas, isto é, uma das etapas da tarefa envolve utilizar um vocabulário específico.

Em relação aos aspectos mencionados por Oliveira (2015), percebemos uma predominância no que diz respeito à grafia e à pronúncia, como é possível observar na Figura 8.

**Figura 8. Vocabulário (PA02).**

10'	<u>Pre-teaching vocabulary:</u> Elicit, drill and focus on the word stress of the words <i>famous, capital, available, visitor, palace, mansion</i> (these are words related to the listening task). This vocabulary will be elicited by the buildings' pictures and the sts answers of the previous activity.	To introduce sts to the topic of the audio about the <i>White House</i>	T - S	Sts may have problems with word stress of these words, for they are similar to some students' L1 – reinforce individual and choral drilling.
-----	--	---	-------	--

Fonte: Dos autores (2019)

O vocabulário proposto na Figura 8 é marcado por três abordagens: o professor pretende elicit, repetir e focar na acentuação das palavras. Percebe-se que tal vocabulário faz parte da contextualização para uma tarefa posterior, que nesse caso, trata-se de uma tarefa de compreensão oral: *these are words related to the listening task*. O professor explica que os recursos visuais do procedimento anterior servem de inspiração para os alunos elicitarem o vocabulário especificado. Como possíveis problemas que podem ocorrer nesse momento, o professor elenca a pronúncia, mais especificamente a acentuação dessas palavras, uma vez que elas são cognatas. Tal problema pode ocorrer, de acordo com o professor, devido a interferência da primeira língua (L1) dos alunos, isto é, a língua materna.

## Gramática

Considerando a perspectiva tridimensional de ensino de gramática proposta por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), analisamos no corpus selecionado, a abordagem de elementos gramaticais quanto à dimensão sintática (forma), semântica (significado) e pragmática (uso). Percebemos que há uma predominância em abordar elementos gramaticais priorizando a dimensão sintática e a dimensão semântica, como é possível observar na Figura 9.

**Figura 9.** Gramática (PA20)

15 mins	<p>Clarification:</p> <p>have to + infinitive expresses obligation</p> <p>Clarify and elicit sentences from the students about "have to" "don't have to" "do you have to" "had to" "didn't have to" "can't".</p> <p>Elicit sentences of have to/don't have to as a positive or negative and highlight form.</p> <p>Elicit sentences of have to/don't have to as a question and highlight form.</p> <p>Elicit from the students different examples from these sentences and then ask them which category they go into i.e. have to, necessary, can, possible</p> <p>Pronunciation and drill of <i>had /haet/</i> and <i>have to/haef/</i></p>	<p>To review and teach new language: have to/don't have to</p>	<p>T-S S S-S WCFB</p>	<p>Sts need to be prompted in order to come up with sentences. Clarify and highlight the form on the board. Clarify the meaning, and have a lot of example sentences. Grade my language and listen for any pronunciation errors and drill.</p>
---------	--	--	-----------------------------------	--

**Fonte:** Dos autores (2019)

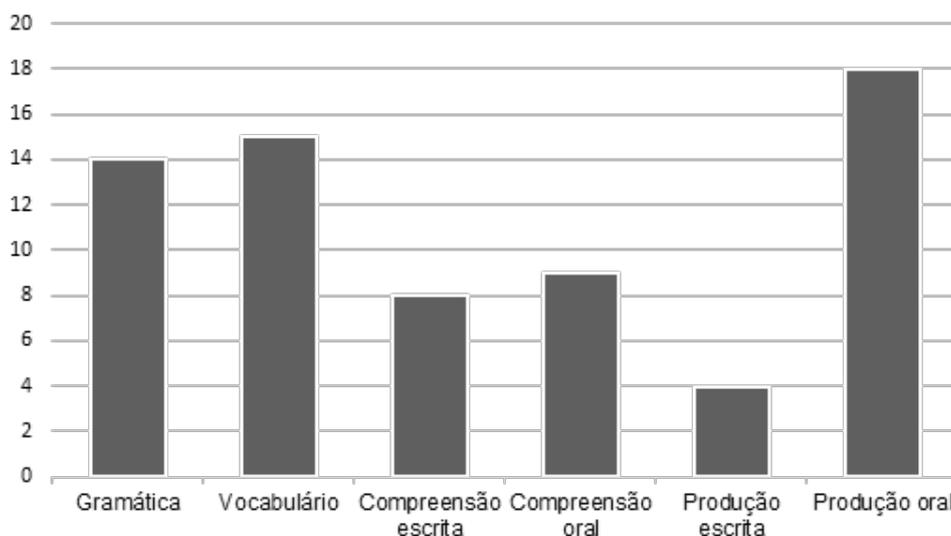
Ao denominar o procedimento referente ao ensino de gramática de “clarificação” (*clarification*), percebe-se que uma das primeiras etapas desse momento é apresentar a forma, representado por *have to + infinitive*, e o significado, representado por *express obligation*. A fim de testar a compreensão dos alunos em relação ao elemento gramatical em questão, o professor propõe solicitar que eles forneçam exemplos, isto é, estruturas, que possuam tal elemento gramatical em diferentes tempos verbais. Em seguida, o professor propõe, que os alunos forneçam outros exemplos com o mesmo elemento na forma negativa, positiva e interrogativa, e expressa que o objetivo disto é destacar a forma (*highlight form*). Por fim, o professor encerra essa tarefa com a prática de pronúncia através de repetições do elemento gramatical isolado. Embora a pronúncia não seja uma dimensão presente na perspectiva tridimensional de Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), ela também é recorrente no ensino de gramática, junto com a sintaxe e a semântica.

Como possíveis problemas que podem ocorrer nesse procedimento de “clarificação”, o professor destaca que para se ter exemplos para ajudar na explicação do elemento gramatical, é preciso que o professor os solicite dos alunos. Há também dois lembretes que o professor realiza a fim de ajudar na clarificação: o primeiro é a escrita de alguns dos exemplos no quadro, para focalizar na compreensão da sintaxe, e o segundo é um acervo de exemplos com o aspecto gramatical que possam ser utilizados para focalizar a semântica. Além disso, o professor expressa uma preocupação em nivelar sua linguagem, provavelmente a fim de torná-la mais clara e objetiva para atingir a clarificação. Por fim, o professor se mostra preocupado em prestar atenção e em corrigir qualquer pronúncia dos alunos que desvie do modelo que ele propõe apresentar e praticar.

## Discussão dos dados

Considerando os aspectos de ensino identificados nos planos de aula, elaboramos o Gráfico referente às suas recorrências. No que diz respeito às habilidades linguísticas, optamos por apresentá-las separadamente, sendo elas compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita. Em seguida discutimos acerca de alguns pontos presentes na identificação dos aspectos de ensino e seus possíveis problemas antecipados pelos professores.

**Gráfico 01.** Recorrências dos aspectos de ensino nos planos de aula.



**Fonte:** Dos autores (2020)

Percebe-se que os aspectos de ensino de língua mais recorrentes nos vinte e seis planos de aula são: vocabulário, gramática e produção oral. Diante da análise destes aspectos, observamos que estes ocorrem concomitantemente tanto na descrição dos procedimentos, quanto na antecipação dos problemas; o que difere uns dos outros é o foco da aula. O ensino de vocabulário, por exemplo, ocorre em três diferentes momentos na descrição dos procedimentos, e dois deles, isto é, o vocabulário como procedimento de contextualização e preparação para outra tarefa, e o vocabulário como parte de uma tarefa, indicam que ele é necessário para abordar outros aspectos da língua.

No ensino de gramática, como ilustrado na Figura 9, percebe-se que é necessário um certo tipo de vocabulário apropriado para fornecer exemplos em forma de frases sobre um determinado elemento gramatical, que se trata da estrutura *have to + infinitive* para expressar obrigações. Por fim, sobre o ensino de produção oral, como ilustrado na Figura 7, percebe-se que a gramática está presente, ainda que implicitamente, nos procedimentos, uma vez que o professor propõe perguntas para estimular a discussão entre os alunos que envolve a estrutura abordada ao longo da aula, isto é, *used to* para expressar antigos hábitos. Além disso, a preocupação do professor em estimular os alunos a utilizarem tal elemento gramatical na discussão é explicitamente presente na seção se problemas antecipados.

Além dos aspectos de ensino identificados, é relevante refletir sobre dois pontos presentes nos planos de aula: o ensino de pronúncia e a concepção de ensino de gramática subjacente à prática dos professores do curso CELTA. Em relação à pronúncia, apesar de ser um aspecto da língua geralmente relacionado à fala, percebemos, ao analisar os aspectos de ensino, que os que ela menos ocorre é com o ensino de produção oral. Em vez disso, percebemos que o ensino da pronúncia, seja como etapa de uma tarefa, seja como uma antecipação de problemas, é mais recorrente no ensino de vocabulário e de gramática. Como apresentado nas Figuras 8 e 9, há uma preocupação com a forma da palavra e com a estrutura do elemento gramatical, o que indica, ainda que em alguns casos implicitamente, uma valorização da pronúncia de tais aspectos. Como mencionado por Oliveira (2015), é necessário que o professor conheça todas as informações que constituem uma palavra: grafia, pronúncia, frequência de uso e significado. Em relação ao ensino de gramática a partir da perspectiva tridimensional, Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) explicam que o professor deve focar na dimensão que mais pode causar problemas para os alunos. Ou seja, considerando a pronúncia de um elemento gramatical mais próximo da dimensão formal da língua, percebe-se uma concordância em abordar a pronúncia junto de uma estrutura gramatical.

Como foi discutido na análise do aspecto de ensino de gramática, há uma predominância em focalizar a forma (sintaxe) e o significado (semântica) de elementos gramaticais. Tal

predominância, ainda que corresponda à perspectiva de ensino de gramática tridimensional, como é defendido por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), indica a concentração e a dedicação que o professor tem em relação à estrutura e o significado das estruturas da língua, mais do que ao uso destas. Considerando que a prática do professor é um reflexo da sua formação, como explica Zabala (1998), podemos inferir que há uma tendência no curso CELTA de valorizar a precisão gramatical do professor, principalmente no que concerne ao ensino desta. Assim, podemos fazer uma relação entre essa concepção predominantemente estruturalista do ensino da gramática e os paradigmas e métodos de ensino de língua (RICHARDS; RODGERS, [1986] 2014) propostos e desenvolvidos no século XX. Ainda que se trate de uma abordagem comunicativa da língua, presente principalmente na grande recorrência do aspecto de produção oral nos planos de aula, há uma recorrência e uma valorização do ensino da estrutura da língua, assim como há uma preocupação em pronunciá-la de maneira adequada, dentro dos padrões de pronúncia da língua inglesa.

### Considerações Finais

Diante do contexto de um curso de formação inicial de professores de inglês, tínhamos como objetivo identificar a natureza e a recorrência de aspectos de ensino da língua descritos nas seções de procedimentos e de problemas antecipados em um recorte de vinte e seis planos de aula de cinco professores participantes do curso CELTA.

Os aspectos de ensino abordados nos planos são: habilidades linguísticas (receptivas e produtivas); vocabulário e gramática. Ao analisarmos a recorrência de tais aspectos, percebemos a predominância da produção oral, do vocabulário e da gramática. Percebemos, também, a concomitância desses aspectos nos exemplos apresentados: o vocabulário é o contexto e/ou a parte de uma tarefa que envolve outro aspecto de ensino; a produção oral aborda, ainda que implicitamente, o uso de elementos gramaticais que podem ter sido focalizados nas aulas; e o ensino da gramática aborda, em alguns momentos, o uso de vocabulário apropriado a fim de construir estruturas com os elementos gramaticais em questão.

Percebemos, ainda, que a pronúncia, embora seja um aspecto da língua geralmente associado à fala, é abordado frequentemente no ensino de vocabulário e de gramática. Isto somado à valorização da dimensão formal da língua ao abordar elementos gramaticais, nos leva a concluir que a concepção de língua e de ensino de língua do curso CELTA é consideravelmente voltado para a estrutura da língua e para a pronúncia apropriada desta.

### Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

CELANI, M. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D.. **The Grammar Book: An ESL/EFL teacher's course**. 2 ed. Boston: Heinle Cengage Learning, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 3 ed. Nova York: Cambridge University Press, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 15 de outubro de 2020

Aceito em 19 de março de 2021