



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**TECNICISMO E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE**  
**INGLÊS NO CURSO CELTA**

**ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE**

Campina Grande – PB

Julho 2021

**ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE**

**TECNICISMO E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
INGLÊS NO CURSO CELTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

Campina Grande - PB

Julho de 2021

J82t

Jorge, Ana Beatriz Miranda.

Tecnicismo e reflexão na formação de professores de inglês no curso CELTA / Ana Beatriz Miranda Jorge. – Campina Grande, 2021.

159 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".

Referências.

1. Formação Docente. 2. Ensino de Língua Estrangeira. 3. Curso CELTA. I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 377.8(043)

**ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

Aprovado em: 30/07/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael  
Orientador

---

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza  
Membro Interno

---

Profª. Dra. Carla Lynn Reichmann  
Membro Externo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

## REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **295** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Ana Beatriz Miranda Jorge**.

1. Aos 30 dias do mês de julho do ano de 2021, às 09:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Edmilson Luis Rafael, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Fábio Marques de Souza,(UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Carla Lynn Reichmann, (UFPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Ana Beatriz Miranda Jorge**, intitulada: "**Tecnicismo e Reflexão na Formação de Professores de Inglês no Curso Celta**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retrisassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **9,5 (nove vírgula cinco)** correspondente ao conceito APROVADO COM DISTINÇÃO.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 03/08/2021, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Lynn Reichmann, Usuário Externo**, em 03/08/2021, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDMILSON LUIZ RAFAEL, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/08/2021, às 07:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE, Usuário Externo**, em 04/08/2021, às 07:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Marques de Souza, Usuário Externo**, em 04/08/2021, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1667625** e o código CRC **75C5A852**.

*Aos meus pais, por sempre apoiarem minhas decisões e por reconhecerem o valor e o impacto de um mestrado na definição da carreira profissional.*

## AGRADECIMENTOS

A mim mesma, por todas as vezes que me senti desmotivada a escrever, seja pelo terror e a turbulência da pandemia do COVID-19, seja por causa do meu autoenfrentamento durante a escrita deste estudo.

Ao meu orientador Edmilson Luiz Rafael, que abraçou meu projeto de pesquisa e me incentivou a participar da seleção do mestrado. Seu olhar de pesquisador experiente foi essencial para eu entender a dimensão e a importância do meu objeto de estudo.

À banca examinadora: Carla Reichmann e Fábio de Souza. Suas observações, questionamentos e sugestões durante a qualificação não só contribuíram, como foram cruciais para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos instrutores e professores no curso CELTA em Londres. O que era, inicialmente, um intercâmbio e um curso de professores de inglês que me proporcionaria uma vivência de ensino diferente da graduação se transformou em uma experiência desafiadora e instigadora junto a um grupo de professores diversificado e acolhedor, e a um grupo de instrutores extremamente profissionais e solícitos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) por todas as contribuições, em especial à coordenadora Denise Lino, que sempre incentivou os alunos a “agarrarem” oportunidades de aprofundar os estudos e as pesquisas.

Aos meus pais, Williany e Robson, que em todos os momentos da minha trajetória pessoal e profissional estão presentes, mesmo à distância, e sempre me apoiam e me incentivam a concretizar minhas ideias e sonhos.

A Douglas, que desde o início entendeu a importância e a responsabilidade de um mestrado em uma carreira profissional. Na etapa mais turbulenta da escrita ele esteve ao meu lado me lembrando porque eu deveria continuar e perseverar, mas sem esquecer de me divertir.

À turma de Estudos Linguísticos, que no início do mestrado foi marcada pela disciplina Tópicos de Pesquisa, ministrada pela professora Elizabeth Maria da Silva. Sua metodologia para conosco ultrapassou a formalidade acadêmica, e nos tornamos um grupo de apoio que não compartilhava apenas observações e sugestões sobre os textos uns dos outros, como também foi incentivado e encorajado pela professora para escrever um livro sobre nossa relação com o nosso projeto de pesquisa.

Aos meus amigos Franklin, Glória, Jorge, Katianny, Kelly, Lucas, Marina, Patrick, Paulo e Thamiris, que sempre me incentivaram e participaram dos momentos de desabafos. Cada um, à sua maneira, me ajudou a atravessar esse momento e a me entender enquanto professora de inglês em meio a uma pandemia.

E, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pela bolsa concedida.



## RESUMO

A formação docente propõe um conjunto de aspectos teóricos e práticos que influenciam na prática do professor. Quando se trata da profissionalização de professores de Línguas Estrangeiras (LE), temos dois contextos acadêmico-profissional em que preparam o professor para o ambiente de atuação: a formação e o treinamento. Para este estudo, focamos em um curso profissionalizante de professores de LE. É o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* – CELTA, atualmente administrado pela Universidade de Cambridge, ofertado e reconhecido, internacionalmente. A partir da nossa vivência, em uma experiência como cursista, em Londres, no ano de 2019, despertou-nos o interesse em investigar o tipo de profissional que o CELTA prepara para o mercado de trabalho, principalmente por terem nos chamado atenção alguns aspectos relacionados a planejamento de ensino. Em função disso, chegamos à seguinte questão de pesquisa: *Como o curso CELTA se caracteriza em termos de paradigma de formação de professores de Línguas Estrangeiras?* Esse questionamento nos levou a elencar o seguinte objetivo geral: investigar o funcionamento do curso CELTA focalizando a etapa de planejamento de ensino enquanto instrumento inerente à formação de professores. Para atingir o objetivo geral e responder à pergunta investigativa, elaboramos dois objetivos específicos: (1) Identificar as concepções de formação docente e de ensino de língua subjacentes ao curso CELTA; (2) Discutir as possíveis contribuições do planejamento de ensino do curso CELTA para a prática reflexiva dos professores. Os principais eixos teóricos que nortearam este estudo dizem respeito a formação de professores, ao ensino de LE e ao planejamento de ensino de LE. O embasamento destes eixos se dá a partir de reflexões sobre a formação docente (AMIGUES, 2004; NÓVOA, 2017; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2007; ZABALA, 1998; ZEICHNER, 1993), a formação de professores de LE (CELANI, 2008; LEFFA, 2008), abordagens e métodos de ensino de LE enquanto componentes da prática do professor (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014), enquanto componentes curriculares da formação do professor (KUMARAVADIVELU, 2006; LARSEN-FREEMAN, ANDERSON, 2011), e o planejamento de ensino tanto como objeto de ensino (FARRELL, 2002; OLIVEIRA, 2015), como quanto objeto de estudo (RAFAEL, 2019). Na metodologia, explicamos como se caracteriza o curso CELTA e o contexto de investigação, destacando os papéis de cada grupo de participantes, os tipos de avaliação do curso e os tipos de documentos fornecidos ao longo do CELTA durante a realização do curso. Descrevemos o *corpus* documental que se constituiu de três instrumentos: os *handouts* sobre planejamento e ensino de língua, os 26 planos de aula elaborados por cinco professores e os questionários aplicados aos professores após o curso. A partir da análise compreendemos que a concepção de formação docente e de ensino de LE no CELTA é híbrida, pois ora se apoia em um paradigma de modelos prontos de ensino e do estruturalismo da língua, como no ensino de gramática e de pronúncia, ora se apoia em um paradigma de autonomia sobre a prática e do funcionalismo da língua, como no ensino de fala e de vocabulário. Compreendemos, ainda, que o curso CELTA estimula a prática reflexiva dos professores por meio do item *antecipação de problemas* no modelo de plano de aula, ainda que as reflexões dos professores sejam, predominantemente, frutos de uma reflexão técnica e prática.

Palavras-chave: Formação docente. Curso CELTA. Ensino de língua estrangeira. Ensino de língua inglesa.

## ABSTRACT

Teacher education proposes a set of theoretical and practical aspects that influence the teacher's practice. When it comes to professionalizing foreign language (FL) teachers, we have two professionalizing-academic contexts in which they prepare the teacher for the working environment: development and training. For this study, we focused on a professional training course for FL teachers. It is the *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* - CELTA, currently administered by the University of Cambridge, offered and recognized, internationally. From our experience, in an experience as a student, in London, in the year of 2019 we were interested in investigating the type of professional that CELTA prepares for the job market, mainly because they called our attention some aspects related to teaching planning. As a result, we come to the following research question: *How is the CELTA course characterized in terms of the foreign language teacher training paradigm?* This questioning led us to list the following general objective: to investigate the functioning of the CELTA course focusing on the teaching planning stage as an instrument inherent to teacher training. In order to achieve the general objective and answer the investigative question, we have developed two specific objectives: (1) To identify the concepts of teacher training and language teaching underlying the CELTA course; (2) Discuss the possible contributions of the teaching planning of the CELTA course to the reflective practice of teachers. The main theoretical pillars that guided this study are related to teacher training, FL teaching and FL teaching planning. The basis of these pillars is based on reflections on teacher training (AMIGUES, 2004; NÓVOA, 2017; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2007; ZABALA, 1998; ZEICHNER, 1993), FL teacher training (CELANI, 2008; LEFFA, 2008), approaches and teaching methods of FL as components of teacher practice (RICHARDS; RODGERS, [1986] 2014), as curricular components of teacher training (KUMARAVADIVELU, 2006; LARSEN-FREEMAN, ANDERSON, 2011), and teaching planning as a teaching object (FARRELL, 2002; OLIVEIRA, 2015), and as an object of study (RAFAEL, 2019). In the methodology, we explain how the CELTA course itself is characterized and the research context that the researcher experienced, highlighting the roles of each group of participants, the types of course evaluation and the types of documents provided throughout CELTA. We describe the documentary *corpus* that consisted of three instruments: the *handouts* on planning and teaching the language, 26 lesson plans prepared by five teachers and the questionnaires applied to the teachers after the course. From the analysis, we understand that the concept of teacher education and FL teaching in CELTA is hybrid, as it is sometimes supported by a paradigm of ready-made teaching models and language structuralism, as in grammar and pronunciation teaching; and it is supported by a paradigm of autonomy over language practice and functionalism, as in the teaching of speaking and vocabulary. We also understand that the CELTA course stimulates the reflective practice of teachers through the item *anticipated problems* in the model of the lesson plan, even though the reflections of the teachers are predominantly results of technical and practical reflection.

Keywords: Teacher development. CELTA course. Foreign language teaching. English teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Paradigmas de ensino de línguas do século XX.....</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 2 – Tipos de avaliações do curso CELTA.....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro 3 – Documentos fornecidos pelos professores.....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 4 – Esquematização dos documentos presentes no curso CELTA.....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 5 – Aspectos de ensino contemplados nos planos de aula.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 6 – Etapas e propósitos do <i>Handout 3</i>.....</b>	<b>91</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto da tabela da rotina do curso CELTA.....	58
Figura 2 – Esquema de rotatividade das práticas supervisionadas dos professores..	59
Figura 3 – Exemplo de <i>Handout</i> instrutivo.....	61
Figura 4 – Exemplo de <i>Handout</i> instrutivo com exercícios.....	62
Figura 5 – Exemplo de <i>Handout</i> de exercícios.....	64
Figura 6 – Seção de <i>informações fixas</i> do plano de aula.....	65
Figura 7 – Seção de <i>objetivos</i> do plano de aula.....	65
Figura 8 – Seção de <i>procedimentos</i> do plano de aula.....	66
Figura 9 – Seção de <i>análise linguística</i> do plano de aula (léxico).....	66
Figura 10 – Seção de <i>análise linguística</i> do plano de aula (gramática).....	67
Figura 11 – Ficha de avaliação do instrutor sobre a prática do professor.....	69

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: Da formação à prática docente de línguas estrangeiras</b> .....	19
<b>1.1 Discussões sobre prática reflexiva em formação docente</b> .....	19
<b>1.2 Ensino de línguas estrangeiras na prática e na formação docente</b> .....	29
<b>1.3 Planejamento de ensino de línguas na prática e na formação docente</b> .....	37
1.3.1 O planejamento de ensino como objeto de ensino.....	37
1.3.2 O planejamento de ensino como objeto de estudo.....	40
<b>1.4 Pesquisas sobre o curso CELTA</b> .....	42
<b>CAPÍTULO 2: Metodologia adotada para a realização da pesquisa</b> .....	45
<b>2.1 Abordagem paradigmática e tipologia de pesquisa</b> .....	45
<b>2.2 Contexto da pesquisa</b> .....	48
<b>2.3 Instrumentos de geração de dados e participantes da pesquisa</b> .....	52
<b>2.4 Corpus</b> .....	55
2.4.1 <i>Corpus</i> ampliado.....	55
2.4.2 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	69
<b>2.5 Procedimentos de análise</b> .....	76
<b>CAPÍTULO 3: Concepções e funções da formação docente por meio do planejamento de ensino</b> .....	79
<b>3.1 Concepções de ensino e de formação docente</b> .....	79
3.1.1 Objetivos.....	80
3.1.2 Tarefas.....	83
3.1.3 Antecipação de problemas.....	87
<b>3.2 Reflexão e ação para além do treinamento: um ponto fora da curva</b> .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>APÊNDICES</b> .....	108
<b>ANEXOS</b> .....	111

## INTRODUÇÃO

A relação pragmática que normalmente observamos em profissões como medicina, direito e engenharia entre o *profissional* e o *cliente* não são suficientes para definir a área de Educação (CELANI, 2008). Nela, o profissional (professor), dentre muitas funções, é responsável pela formação do cliente (aluno). Essa e outras características tornam a docência uma profissão complexa<sup>1</sup>, visto que o professor vivencia, na sua formação, diferentes posições, como discente, estagiário, e, algumas vezes, professor, uma vez que nem sempre ele começa a ensinar após terminar a formação (FREIRE; LEFFA, 2013).

Uma das discussões ainda presentes na formação docente é o tipo e a predominância do conhecimento profissional (SCHÖN, 2000): ora ele possui um alto rigor técnico e racional, isto é, advém da teoria; ora ele está presente nos contextos de atuação, isto é, advém da prática. O ambiente de prática educativa (ZABALA, 1998) é caracterizado, majoritariamente, por variáveis que muitas vezes tornam a sala de aula um ambiente imprevisível e caótico. Isto caracteriza a prática docente como um processo, em que o planejamento, execução e avaliação são etapas complementares e necessárias para o professor lidar com o contexto de ensino.

Na formação docente em língua estrangeira (LE), Leffa (2008) elenca dois pilares como base: o conhecimento linguístico e o conhecimento pedagógico. O primeiro diz respeito ao nível de proficiência na LE que o professor tem; o segundo se refere aos fatores que englobam a atuação do professor, como as etapas mencionadas anteriormente, as metodologias e as abordagens (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014), a prática reflexiva (VAN MANEN, 1977; ZEICHNER, 1993) e os conhecimentos profissionais (TARDIF, 2007). Esses fatores são um reflexo da formação do professor.

Dentre os tipos de formação, é possível agrupá-los em: *formação* e *treinamento* (FREEMAN, 1989; LEFFA, 2008). O primeiro se refere ao que conhecemos como formação acadêmica, ou os cursos de licenciatura em Letras. O segundo se refere a modelos de ensino comumente presentes em escolas de idiomas. Além do contexto em que ocorrem, Leffa (2008) elenca outros pontos que diferenciam esses dois tipos de formação: duração e propósitos. A *formação* normalmente é longa, teórica, reflexiva e contínua, enquanto o *treinamento* é curto, prático, condicionante e técnico.

---

<sup>1</sup> Neste estudo, estamos considerando a teoria da complexidade à luz da linguística aplicada, mais especificamente no ensino de línguas, conforme os estudos de Larsen-Freeman e Cameron (2008).

Independente do contexto de formação docente, vários são os fatores que podem se tornar focos investigativos, como a elaboração de sequências didáticas (LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2017), a composição dos planejamentos curriculares (BEZERRA, 2012), e o desenvolvimento de materiais didáticos (ex: gêneros textuais) (CRISTOVÃO, 2010). Sendo o planejamento um dos fatores que compõe o pilar pedagógico e que faz o professor vivenciar a imprevisibilidade da sala de aula por meio de planos de aula, podemos considerar esse fator fundamental para a formação docente. Segundo Santos (2010), o planejamento representa para o professor uma forma de traçar metas e ações a serem desenvolvidas no ambiente de ensino, assim como deixar os alunos cientes dos objetivos estabelecidos. Rafael (2019) acrescenta que é no contexto escolar que o planejar mais se manifesta, o que o caracteriza como prática social, em que o objeto a ser ensinado (língua) é o pilar do planejamento.

Geralmente, pesquisas que envolvem planejamento de ensino como objeto de investigação no contexto de ensino de língua inglesa como LE levam em consideração professores já em atuação, seja por meio de cursos de extensão (LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2017), seja por meio do Ensino Básico (SANTOS, 2010). Além dos perfis de professores já em atuação nessas pesquisas, o contexto de investigação é geralmente voltado para o ambiente de ensino regular, como Ensino Fundamental e Médio (CRISTOVÃO, 2010; SANTOS, 2010; BEZERRA, 2012; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2017).

O contexto deste estudo, no entanto, originou-se a partir de uma vivência nossa como participante de um curso de caráter inicial de formação de professores intitulado *Certificado em Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas*<sup>2</sup> (doravante *curso CELTA*). Embora seja um curso administrado pela Universidade de Cambridge, o curso CELTA é internacionalmente reconhecido e ofertado em centros autorizados<sup>3</sup> (ex: institutos de idiomas, faculdades), não se restringindo a países cuja língua materna seja o inglês. Atualmente, existem 11 centros autorizados no Brasil que ofertam este 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).

---

<sup>2</sup> *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*.

<sup>3</sup> Todas as informações referentes ao curso CELTA foram extraídas do *website* Cambridge English Assessment. Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/>. Acesso em: 11 mai. 2021.

Um dos maiores diferenciais desse curso é a possibilidade de ensinar inglês como LE em qualquer parte do mundo, devido ao seu reconhecimento internacional. É comum as pessoas se candidatarem para participar do curso CELTA como uma forma de aumentar as possibilidades de emprego, seja no seu país de origem, seja em algum país estrangeiro. O curso CELTA é conhecido por ser intenso devido à sua duração, que tem um total de quatro semanas, e a sua rotina, que é composta de práticas supervisionadas, trabalhos escritos, observação de professores experientes e aulas teóricas sobre técnicas e estratégias de ensino.

Após uma vivência no curso CELTA em Londres, muitos aspectos nos chamaram a atenção, sendo um deles o planejamento de ensino. Mais especificamente, o modelo de plano de aula utilizado no curso, visto que era um modelo-padrão composto de seções, as quais a forma como eram preenchidas pelos candidatos para suas práticas supervisionadas também influenciavam na avaliação do curso. Além disso, o fato de que experiências prévias com ensino de inglês como LE não são um pré-requisito para cursar o CELTA também nos chamou atenção, visto que a maioria dos candidatos estava inaugurando a prática de ensino de LE no curso.

Algumas pesquisas sobre o curso CELTA variam quanto ao foco de investigação. Alguns se dedicam a analisar a capacitação do curso para o mercado de trabalho (MOURA, 2019; O'CONNOR, 2011). Outros, se dedicam a analisar os impactos do curso na construção da identidade dos professores (FREITAS, 2021), na prática dos professores que o realizam (PINHAGUI; SOUZA, 2011) e nas crenças, experiências e reflexões desses professores (BORG, 2002; MACKENZIE, 2018).

Considerando o caráter de formação inicial, a curta duração e a internacionalização do curso CELTA, percebemos uma necessidade de investigar como se caracteriza esse curso principalmente enquanto contexto de formação de professores de LE que se difere da formação docente acadêmica tradicional. As diversas características do curso como a duração, os conteúdos de ensino de inglês, e as orientações sobre a prática supervisionada põem em questão o tipo de paradigma de formação de professores que o CELTA se baseia. Elencamos a etapa de *planejamento* do curso como objeto de estudo, porque ela é bem detalhada, principalmente em relação ao modelo de plano de aula utilizado no curso, além de representar a primeira etapa em que o professor lida com o contexto de imprevisibilidade que é a sala de aula. Além disso, dentre as pesquisas citadas anteriormente sobre o CELTA, nenhuma delas tem como foco



investigativo o planejamento de ensino como uma das ferramentas da formação de professores, o que torna este estudo inédito.

A partir dessa curiosidade e inquietação sobre o planejamento de ensino do CELTA e sobre o seu caráter formador, chegamos à seguinte pergunta de pesquisa: *Como o curso CELTA se caracteriza em termos de paradigma de formação de professores de Línguas Estrangeiras?* Desta forma, nosso objetivo geral é investigar o funcionamento do curso CELTA focalizando a etapa de planejamento de ensino enquanto ferramenta inerente à formação de professores, a partir da perspectiva de uma licencianda em Letras Inglês. Nossos objetivos específicos são: (1) Identificar as concepções de formação docente e de ensino de língua subjacentes ao curso CELTA; (2) Discutir as possíveis contribuições do planejamento de ensino do curso CELTA para a prática reflexiva dos professores.

Considerando os pontos já mencionados, organizamos esta dissertação em três capítulos: o primeiro, voltado para os eixos teóricos que nortearam este estudo; o segundo, voltado para os percursos metodológicos realizados nesta pesquisa; e o terceiro, voltado para a análise dos dados coletados. Para melhor descrição, apresentaremos individualmente os capítulos mencionados.

O primeiro capítulo compreende as discussões e reflexões teóricas acerca da formação docente (AMIGUES, 2004; NÓVOA, 2017; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2007; ZABALA, 1998), tanto enquanto uma prática que promove a reflexão (VAN MANEN, 1977; ZEICHNER, 1993), quanto o contexto específico de professores de LE (CELANI, 2008; FREEMAN, 1989; LEFFA, 2008). Apresentamos também um panorama cronológico das principais abordagens e métodos de ensino de LE ao longo do século XX (RICHARDS; RODGERS [1986]2014), o ensino de abordagens e métodos na formação de professores de LE (KUMARAVADIVELU, 2006; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011), e os aspectos de ensino comumente presentes em aulas de LE (CELCE-MURCIA, 2010; CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999; OLIVEIRA, 2015). Em seguida, discutimos acerca de dois papéis que o planejamento assume no contexto de prática docente: enquanto objeto de ensino (FARRELL, 2002; OLIVEIRA, 2015) e enquanto objeto de estudo (RAFAEL, 2019). Por fim, apresentamos algumas pesquisas sobre o curso CELTA e como elas se relacionam com este estudo.

O segundo capítulo compreende a metodologia desta pesquisa, desde o paradigma e tipologia a qual faz parte (ANDRÉ, 1995; BORTONI-RICARDO, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2006), assim como uma

descrição da origem, dos formatos e dos propósitos do curso CELTA. Descrevemos, ainda, a rotina do curso a partir de relatos da nossa vivência e dos documentos distribuídos nesse contexto. Explicamos os instrumentos de geração de dados e quais documentos compõem o *corpus* deste estudo a fim de responder aos objetivos estabelecidos: os planos de aula e os *handouts* referentes à etapa de planejamento.

O terceiro capítulo compreende a análise dos dados, a qual gira em torno de duas categorias: concepções de formação docente e concepções de ensino de LE. O capítulo está organizado em duas seções que correspondem aos dois objetivos específicos da pesquisa: primeiro, buscamos identificar as concepções de formação e de ensino de LE no curso CELTA a partir de trechos da seção *procedimentos* do modelo de plano de aula do CELTA e de trechos dos *handouts* sobre o planejamento de ensino e ensino de aspectos linguísticos. Em seguida, buscamos identificar e discutir até que ponto o curso CELTA estimula a prática reflexiva a partir da ação docente, observando, especificamente, o item *antecipação de problemas* no modelo de plano de aula.

Finalizamos este estudo apresentando algumas considerações finais sobre o que foi analisado e refletido nos resultados obtidos. Relacionamos o que foi discutido com os objetivos da pesquisa e, principalmente, com a pergunta investigativa. Por fim, evidenciamos a importância deste estudo para compreender melhor outros contextos de formação de professores que são diferentes da formação acadêmica, mas que tem um alto impacto mercadológico ao considerarmos o caráter internacional de um curso como o CELTA.

Esta pesquisa está vinculada ao projeto maior de pesquisa intitulado *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)*<sup>4</sup>. Este tem como objetivos investigar fundamentos epistemológicos que subjazem a ou orientam ações de formação de professores quanto a concepções de língua/linguagem; compreender alternativas teórico-metodológicas em práticas formais de ensino e formação; e relacionar os conhecimentos e fundamentos epistemológicos de formação e as alternativas teórico-metodológicas empreendidas em vários contextos disciplinares de constituição de língua/linguagem como objeto de ensino.

---

<sup>4</sup> Esse projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (SIAPE 1030412) em parceria com a Profa. Dra. Williany Miranda da Silva (SIAPE 1425228) e foi aprovado pelo Comitê de Ética (parecer 94344318.6.0000.5182) com vigência prevista para o quadriênio 2018-2022.

## CAPÍTULO 1

### Da formação à prática docente de línguas estrangeiras<sup>5</sup>

Este capítulo está organizado em três eixos teóricos: primeiramente, *Discussões sobre prática reflexiva em formação docente*; posteriormente, *Concepções de ensino de línguas estrangeiras na prática e na formação docente*; e, por fim, *Planejamento de ensino de línguas na prática e na formação docente*. Esses eixos são desenvolvidos a partir de contribuições de estudiosos da área de Educação (FREEMAN, 1989; SCHÖN, 2000; VAN MANNEN, 1977; ZABALA, 1998; ZEICHNER, 1993) Linguística Aplicada (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; REICHMANN, 2001; RICHARDS; RODGERS [1986]2014) e Ergonomia do Trabalho (AMIGUES, 2004; TARDIF, 2007).

Além de discutir a formação docente de ensino de línguas, o ensino de LE e o planejamento de ensino, consideramos pertinente dedicar uma seção às pesquisas realizadas até o momento cujo contexto investigativo também é o curso CELTA e de que forma elas podem se relacionar com este estudo.

#### 1.1 Discussões sobre prática reflexiva em formação docente

Nesta seção buscamos apresentar algumas perspectivas epistemológicas e constituintes do saber profissional e docente (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2007), e da prática docente (AMIGUES, 2004; JOHNSON, 2009; VIEIRA ABRAÃO, 2012; ZABALA, 1998).

Devido ao contexto e objeto de investigação desta pesquisa, apresentamos algumas discussões acerca dos tipos de profissionalização e implicações político-sociais que o professor de Línguas Estrangeiras (LE) tem ao vivenciar uma formação e enfrentar o mercado de trabalho (CELANI, 2008; FREEMAN, 1989; LEFFA, 2008). Além disso, apresentamos algumas considerações sobre os tipos de práticas reflexivas (VAN MANNEN, 1977; ZEICHNER, 1993), assim como algumas pesquisas que investigaram os efeitos dessas práticas por meio de diários reflexivos (BARBOSA, 2018; REICHMANN, 2001).

---

<sup>5</sup> Todas as traduções deste capítulo foram realizadas pelos autores deste estudo.

Por fim, apresentamos propostas ou perspectivas de novos currículos de formação docente a partir de inquietações mencionadas anteriormente e de graus de complexidade presentes tanto na formação quanto no ambiente de atuação do professor (NÓVOA, 2017; SCHÖN, 2000).

Diferentemente de profissões como medicina, direito e engenharia, há certas particularidades na área de Educação que a torna complexa, principalmente em contextos de formação profissional. Nas profissões citadas, há uma relação pragmática do profissional com a profissão em si (CELANI, 2008), uma vez que ele é visto como um prestador de serviços e está inserido em contextos de suprir as necessidades de seus clientes. Entretanto, a Educação é uma área do conhecimento em que a relação profissional e cliente envolve fatores além do pragmatismo, como a formação do indivíduo (aluno), o que torna a formação profissional dos professores um processo longo e contínuo.

O *conhecimento profissional*, ou o conhecimento necessário para a atuação em uma área provoca um dilema no profissional, o qual se preocupa em (1) revolver problemas relativamente irrelevantes, mas com rigor técnico ou (2) resolver problemas relevantes baseados em uma investigação não-rigorosa (SCHÖN, 2000). Percebe-se que na primeira preocupação subjaz um conhecimento rigoroso e racional, e que na segunda preocupação subjaz a consciência de ambientes de atuação ainda indeterminados e pouco explorados.

Em relação à educação profissional, ou à formação docente, nesta discussão, a crise gira em torno das faculdades de educação e das licenciaturas, em que há divergência entre o que os profissionais precisam aprender e o que as faculdades precisam ensinar. Segundo Schön (2000), há uma certa resistência na valorização da formação apoiada na racionalidade técnica, além da adoção de um currículo normativo baseado em relevâncias científicas. A organização hierárquica de tais relevâncias é: *ciência básica* (conhecimento científico de base); *ciência aplicada* (conhecimento científico aplicado) e *habilidades técnicas e prática cotidiana* (aplicação do conhecimento em um contexto real). As etapas da formação apoiada na racionalidade técnica seguem, respectivamente, essa organização hierárquica.

A partir desse cenário de formação profissional e da crise sobre a educação profissional apresentada por Schön (2000), o referido autor se questiona: *O que se ensina para o profissional nas escolas profissionais corresponde às competências que os ambientes de prática esperam deles?* Embora Schön (2000) não seja um profissional da

área de ensino de línguas, seus questionamentos gerais sobre a formação e o conhecimento profissional podem ser transpostos para o cenário de ensino de LE como *o que se ensina nos contextos acadêmico-profissionalizantes de professores de LE corresponde ao perfil profissional esperado no ensino básico e em escolas de línguas ou instituições estrangeiras?* Nosso intuito nessa seção deste capítulo é provocar discussões e reflexões a partir de tal questionamento.

Antes de adentrarmos no cenário docente de ensino de LE, é preciso caracterizar o cenário e a atuação do professor. A prática docente – ou *prática educativa* como define Zabala (1998) – é composta de aspectos imprevisíveis que dificultam “a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.” (p. 14). A melhora profissional, isto é, o melhor gerenciamento do professor na prática educativa advém do conhecimento das variáveis e da experiência na sala de aula.

Zabala (1998) diferencia a prática educativa enquanto estrutura e enquanto ação. Na primeira, a prática é constituída de parâmetros institucionais e tradições metodológicas; na segunda, a prática educativa é constituída de uma complexidade devido a múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc. Embora a visão positivista do ensino proponha analisar a prática separadamente das variáveis, o referido autor argumenta que “o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.” (ZABALA, 1998, p. 17). Percebe-se, então, que a perspectiva estrutural da prática educativa se apoia na racionalidade técnica mencionada anteriormente por Schön (2000), pondo a perspectiva operante ou as habilidades técnicas e práticas cotidianas do professor em segundo plano em termos de relevância da análise da prática educativa.

Zabala (1998) elenca a *atividade* – ou *tarefa* – como unidade elementar da prática educativa que mais consegue unir e interagir as variáveis da sala de aula. Essa intervenção pedagógica não considera só o que ocorre durante a aula (*execução*), mas o que ocorre antes (*planejamento*) e o que ocorre depois (*avaliação*), constituindo, pois, a prática educativa como um processo. Apesar de simbolizarem a maior concentração das variáveis presentes na aula, as atividades podem variar seus valores a depender do lugar que ocupem em relação às outras atividades que ocorrem antes e depois durante a aula.

Por um lado, as atividades representam a perspectiva estrutural da prática educativa ao refletirem os modelos e os métodos de ensino e, conseqüentemente, as três fases de ensino (planejamento, execução e avaliação). Por outro lado, elas representam a perspectiva operante da prática educativa, pois servem de base para a intervenção

pedagógica do professor, isto é, o contato deste com outras variáveis do ensino por meio da sequência de atividades, como o papel do professor e do aluno, a utilização do espaço e do tempo, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares, o sentido e o papel da avaliação, dentre outros.

A caracterização da prática educativa descrita por Zabala (1998) converge com as considerações de Amigues (2004) ao definir o trabalho do professor como prescritivo e normativo. Apesar de Amigues (2004) utilizar o termo *atividade* para se referir à prática docente, percebemos uma corroboração com a perspectiva estrutural da prática educativa (ZABALA, 1998) e com a racionalidade técnica da educação profissional (SCHÖN, 2000), uma vez que o autor caracteriza a atividade docente como prescritiva e normativa do ponto de vista didático, e positivista e aplicacionista do ponto de vista investigativo.

Ao considerar a atividade como a unidade de análise da conduta do professor, Amigues (2004) também chama atenção para as variáveis da sala de aula, porém sob a perspectiva de dois componentes que representam pontas da atividade docente: o *trabalho prescrito* que dita o que deve ser feito pelo professor (currículo, projetos pedagógicos) e o *trabalho realizado* que representa o que o professor faz na sala de aula. Apesar do elo unificador desses dois componentes ser o professor, Amigues (2004) problematiza o trabalho deste ao pôr em questão a falta de participação e de protagonismo desse profissional na sua própria profissão.

Tal ofuscamento do professor pode advir dos objetos constitutivos da atividade docente. São eles: as *prescrições*, os *coletivos*, as *regras do ofício* e as *ferramentas*. O primeiro objeto possui um papel decisivo na atividade docente, uma vez que, do ponto de vista do trabalho, constitui a atividade do professor por meio, principalmente, de documentos parametrizadores (ex: BNCC, Projeto Político Pedagógico, CELTA *Syllabus*). O segundo objeto se refere a grupos de professores que partilham de ferramentas e se mobilizam para “construírem uma resposta comum às prescrições” (AMIGUES, 2004, p. 43) (ex: fichas pedagógicas e de avaliação). O terceiro objeto é autoexplicativo, pois se refere ao que Amigues (2004) chama de *gestos genéricos* (regras relacionadas ao conjunto de professores) e *gestos específicos* (regras relacionadas a uma disciplina). O quarto objeto, por fim, se refere aos elementos utilizados pelo professor na atividade docente, como os materiais didáticos, os exercícios elaborados por outros professores ou pelo próprio professor. As ferramentas também podem ser vistas como um instrumento da ação do professor, e podem ser moldadas pelo profissional a partir do seu uso e dos seus efeitos.

Amigues (2004) aponta situações em que o trabalho realizado dentro da sala de aula é envolto de subjetividades e de decisões do professor que podem variar de acordo com as particularidades e singularidades de cada turma. As ferramentas, por exemplo, são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar ou atingir uma eficácia na aula que outrora pudesse não ter. Dessa forma, percebemos uma convergência nos argumentos de Schön (2000), Zabala (1998) e Amigues (2004), uma vez que todos valorizam e enaltecem a necessidade de considerar as variáveis imprevisíveis que ocorrem dentro da sala de aula tão importantes quanto o conhecimento técnico e prescritivo normalmente advindo do contexto acadêmico científico da formação docente.

Os três autores em questão compartilham de discussões acerca da perspectiva positivista da formação de professores. Tal perspectiva visa condicionar os profissionais a aplicar técnicas em busca de uma eficácia de ensino. A perspectiva positivista, como menciona Amigues (2004), possui um caráter prescritivo. Entretanto, a perspectiva *sociocultural* (JOHNSON, 2009) vai de encontro à formação docente positivista. Nesta perspectiva, a aprendizagem dos professores se dá a partir de uma interação em grupo com os outros aprendizes da docência, considerando os aspectos individuais, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos.

Segundo Vieira Abrahão (2012, p. 475), “os conceitos científicos não são diretamente adquiridos, mas são, sim, transformados pelo aprendiz”, o que reforça a influência dos elementos *grupo e interação* na perspectiva sociocultural de formação de professores. A autora ainda reforça a importância do sociocultural em pesquisas de formação de professores, uma vez que pode enriquecer estudos que investiguem as crenças e as práticas reflexivas dos professores.

Nas décadas de 1980 e 1990, consolidou-se a importância da prática reflexiva na formação de professores (ZEICHNER, 1993). Por ser de um termo que estava sendo amplamente utilizado, houve uma preocupação em criar uma literatura que diferenciasse os conceitos de *reflexão*, uma vez que mudanças curriculares estavam sendo propostas nos contextos de formação docente. Zeichner (1993) afirma que a sistematização das concepções epistemológicas da prática reflexiva revelou três orientações em comum: (1) a reflexão como instrumento de mediação da ação; (2) a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito; e (3) a reflexão como experiência de reconstrução.

Se por um lado havia a preocupação em unificar a literatura sobre a prática reflexiva, do outro havia uma preocupação na implementação dessa prática na formação docente, que pode ser resumida em três propostas ou modelos, de acordo com Zeichner

(1993). O primeiro modelo era baseado nos *fundamentos morais* do ensino; o segundo era baseado na *concepção social* da reflexão, em que Zeichner (1993) apresenta uma breve discussão sobre o papel da reflexão nos diferentes contextos de ensino; e o terceiro era baseado na *quebra do paradigma da racionalização e imparcialidade* da prática reflexiva, em que a racionalidade técnica no ensino foi alvo de críticas, por representar um problema epistemológico na prática reflexiva.

É possível relacionar as orientações presentes nas concepções epistemológicas mencionadas por Zeichner (1993) com os tipos de práticas reflexivas apresentadas por Van Manen (1977). Antes de pensar em práticas reflexivas e a prática docente em si, Van Manen (1977) põe em questão aspectos curriculares sobre o que se deve ensinar a professores em formação. Assim como Amiges (2004), Schön (2000) e Zabala (1998), o autor também aponta algumas limitações da perspectiva positivista de formação, e propõe um currículo que seja fruto de uma experiência educativa e de uma análise comunicativa de perspectivas e orientações curriculares.

Assim, Van Manen (1977) defende a prática docente como uma oportunidade de desenvolver a reflexividade, e elenca três tipos de reflexão: *técnica, prática e crítica*. O primeiro tipo está majoritariamente relacionado com os meios mais do que com os fins; o segundo tipo está relacionado com um processo de análise e clarificação de experiências, significados, percepções, afirmações, pré-julgamentos individuais e culturais; o terceiro tipo está relacionado com a própria reflexão, ou seja, com o papel do conhecimento e as condições sociais necessárias para levantar questões de valor em primeiro lugar.

Discutir as características da formação docente desde questões curriculares (SCHÖN, 2000) até questões relacionadas à prática docente (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998) e à prática reflexiva (VAN MANEN, 1977; ZEICHNER, 1993), levamos a perceber que há uma dicotomia quanto ao conhecimento profissional necessário para a atuação do profissional. Em diversos pontos de convergência teórica dos autores citados há uma mesma separação problemática entre o que é ensinado ao professor durante sua formação e o que este faz durante sua atuação, o que pode ser traduzido pelas inquietações de Tardif (2007) como: *o que o professor precisa aprender para poder ensinar?*

Esse questionamento parte dos tipos de saberes de diferentes fontes que estão incorporados na prática docente. Tardif (2007) organiza esses saberes em: *docentes, disciplinares, curriculares e experienciais*. O primeiro se refere ao saber advindo da



formação teórica, pedagógica, acadêmica. O segundo se refere ao saber advindo das áreas do conhecimento. O terceiro se refere aos saberes advindos não só de documentos, como também de discursos, objetivos, conteúdos e métodos. O quarto se refere aos saberes advindos do exercício da profissão, que se incorporam “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.” (p. 39).

Percebemos uma corroboração com as considerações de Amigues (2004) e Tardif (2007) em três pontos: o primeiro é em relação à visão fabril na educação, em que a principal preocupação do professor deve ser transmitir saberes elaborados por outros por meio de competências técnica e pedagógica, de caráter prescritivo e normativo. O segundo é em relação à posição estratégica e unificadora que o professor ocupa, uma vez que ele é o elo entre os saberes anteriormente citados e aqueles que precisam dos saberes, isto é, os alunos. O terceiro é em relação à exterioridade entre o professor e os saberes docentes, pois, mais uma vez, o professor pouco tem participação na decisão e na seleção de quais saberes advindos do âmbito formal são relevantes ou necessários para a sua formação e, conseqüentemente, a sua prática.

Desta forma, ainda que visando à educação profissional em um âmbito geral, Schön (2000) propõe um tipo de formação que, dentro da nossa discussão neste estudo, pode ser aplicado ao profissional de ensino de LE. A formação profissional baseada na reflexão das competências profissionais durante uma prática de ensino que é constituída de dois aspectos: o *conhecer-na-ação* e a *reflexão-na-ação*. O primeiro se refere ao conhecimento aplicado no contexto de prática do profissional, especificamente em relação ao professor de LE, ao conhecimento de ensino e aprendizagem de língua. De acordo com Schön (2000), esse tipo de conhecimento – ou talento artístico – independe de conhecimentos sistemáticos, uma vez que é único, incerto e conflituoso, além de ocorrer em situações praticamente espontâneas com as quais o profissional se depara em sua prática. O segundo se refere à busca de soluções para tudo aquilo que ocorra inesperadamente no *conhecer-na-ação*. Schön (2000) explica que é por meio da *reflexão-na-ação* que o profissional consegue entender e solucionar possíveis imprevistos que possam prejudicar de alguma forma a prática do profissional.

A proposta de formação profissional de Schön (2000) se assemelha com a proposta de Freeman (1989), o qual defende um ensino de línguas baseado em decisões do professor. Para Freeman (1989), a formação de professores de língua é uma grande área que é fragmentada em Linguística Aplicada, aquisição de segunda língua e metodologias. Entretanto, pouco se pesquisa sobre *como o professor aprende a ser*

*professor*, e a partir disso se perpetuam dois equívocos: a preocupação e priorização em transmitir o conhecimento dessas subáreas e a ideia de que a transmissão de conhecimento leva a uma prática efetiva. A partir dessa lacuna sobre formação de professores de língua, o autor elenca quatro competências que embasam dois modelos de profissionalização propostos por ele: *conhecimento* (o que, para quem e onde se ensina), *habilidades* (em que o professor precisa ser apto para ensinar), *atitude* (comportamento e reações do professor diante de sua prática) e *conscientização* (capacidade de reconhecer e monitorar a atenção dada por alguém a alguma coisa).

Embora o conceito *conhecer-na-ação* de Schön (2000) se assemelhe com as habilidades *conhecimento* e *atitude* de Freeman (1989), o primeiro aparentemente valoriza uma ação advinda da espontaneidade ou da intuição do profissional. Outro ponto de convergência entre os autores é o caráter de incerteza e conflitos que envolvem a prática do professor. Apesar de Freeman (1989) aparentemente sistematizar os pilares que constituem a formação de professores de língua, ele explicita que as quatro competências ocorrem simultaneamente durante a prática do professor.

As inquietações e provocações feitas por Amigues (2004), Freeman (1989), Schön (2000), Tardif (2007), Van Manen (1977), Zabala (1998) e Zeichner (1993) envolvem tanto a formação docente, quanto a prática docente, mas, devido aos objetivos de investigação desta pesquisa, torna-se necessário incluir alguns pontos referentes aos tipos de contextos profissionalizantes dos professores de LE. De acordo com Leffa (2008), a formação de professores de línguas pode ser apoiada nos pilares *domínio da língua a ser ensinada* e *domínio da ação pedagógica na sala de aula*. O segundo pilar se refere ao que Celani (2008) define como o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula por meio de uma prática reflexiva e de uma visão sociointeracionista crítica da linguagem.

Os referidos autores apresentam dois tipos de profissionalização de professores: o *treinamento* e a *formação*. Segundo Leffa (2008), a diferença principal entre eles se refere ao propósito e a duração. Enquanto o treinamento é um investimento de curto prazo voltado para a reprodução prática de técnicas de ensino, a formação é um investimento de longo prazo voltado para o aprofundamento teórico e experimental com foco na reflexão. “Ser treinado”, para Celani (2008) parte de uma visão positivista do ensino, uma vez que o treinamento é baseado em um pressuposto técnico-racionalista, enquanto “aprender” parte de uma visão reflexiva do ensino.

Além dessas diferenças curriculares, Freeman (1989) aponta outras diferenças relacionadas ao papel colaborador (aquele que ensina os professores) na prática do professor com base nas quatro competências mencionadas anteriormente. No treinamento, há uma intervenção imediata do colaborador sobre aspectos específicos do ensino do professor. Ou seja, a prioridade é atingir uma eficácia na dala de aula por meio do *conhecimento* e das *habilidades*. Na formação, a prioridade do colaborador é despertar e estimular a *conscientização* do professor. Isto é, por meio da *atitude* do professor é possível extrair reflexões sobre sua prática e formas de lidar com os prováveis obstáculos.

Uma das formas mais conhecidas de registro de atitudes do professor é por meio de diários, que geralmente são objetos de investigação sobre prática reflexiva, crenças e processos de construção de identidade profissional. Os discursos contidos nos diários podem revelar diversas camadas sobre a prática do professor, além estimular a ideia de professor-pesquisador de sua própria prática suas próprias práticas (BARBOSA, 2018; REICHMANN, 2001).

Além das diferenças mencionadas por Leffa (2008), Celani (2008) e Freeman (1989), há também discussões acerca da procura por esses tipos de formação de professores. Segundo Leffa (2008, p. 361), “as universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho”, o que causa uma desproporção na relação oferta e procura. O referido autor comenta que “a procura de professores é maior do que a oferta de profissionais competentes” (p. 361), resultando em um surgimento de propostas e ações alternativas à formação acadêmica, seja em escolas de línguas, seja em instituições estrangeiras.

Celani (2008) corrobora com os argumentos de Leffa (2008), uma vez que há um estigma social e governamental que vê o ensino como um “bico”, um emprego subsidiário. Embora Celani (2008) considere que profissionais são aqueles que possuem uma qualificação acadêmica, e que há base teórica suficiente para considerar o ensino de LE como uma profissão, ela expõe sua indignação em relação à invasão que a profissão de professor recebe de todos os lados: “Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores.” (CELANI, 2008, p. 36).

Tais problematizações de Celani (2008) e Leffa (2008) corroboram com o que Nóvoa (2017) aponta sobre os cursos profissionalizantes no mercado como um caminho

mais eficaz que prepara o profissional para a atuação. Dentre muitos problemas que o contexto de formação acadêmica possui, o que parece chamar mais a atenção de Nóvoa (2017) é a distância entre as ambições teóricas e a realidade concreta da profissão. Para o referido autor, a pouca relação entre o que o professor aprende e o que ele põe em prática durante a formação afeta inclusive na autopercepção do professor com o tipo de profissional que ele está se preparando para ser. Isto é, quando Celani (2008) expressa sua indignação sobre o estigma social do ensino como um “bico”, não se trata apenas de uma visão da sociedade e do sistema governamental – os próprios professores em formação não se valorizam.

Se retomarmos os questionamentos de Schön (2000) e Tardif (2007) sobre conhecimentos profissionais e saberes docentes, respectivamente, e adaptarmos para o contexto do professor de LE, temos a seguinte pergunta: *o que se ensina na formação docente de LE corresponde ao perfil profissional esperado no ensino básico e em escolas de línguas ou instituições estrangeiras?* Leffa (2008) afirma que a instituição universidade tem dificuldades em formar professores de LE competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho, provavelmente devido à perspectiva positivista na formação profissional, cujo conhecimento científico e racionalidade técnica são os principais constituintes (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998; ZEICHNER, 1993).

Schön (2000) acredita que a partir da inversão da constituição da formação profissional seja possível pensar em mudanças curriculares. Segundo o referido autor, a formação profissional gira em torno do seguinte questionamento: *como melhorar a competência profissional por meio do conhecimento profissional?* Percebe-se que há uma consideração do conhecimento profissional, isto é, do conhecimento científico como referencial para implementar a competência profissional, ou seja, a prática. Ao inverter a pergunta, temos: *que conhecimento profissional podemos extrair da competência profissional?* Desta forma, não temos apenas uma inversão da ordem das palavras *competência profissional* e *conhecimento profissional*, e sim, uma mudança de referencial. Para Schön (2000), o primeiro lugar onde o profissional pode adquirir, descobrir ou melhorar suas competências profissionais (também chamadas de *talento artístico* pelo mesmo autor) é no seu ambiente de prática.

Para Nóvoa (2017), pensar em uma mudança curricular na formação de professores vai além da utilização e valorização do conhecimento teórico como fonte de preparação para tornar os professores mais competentes e mais próximos dos seus reais ambientes de práticas, como também defende Schön (2000). O autor provoca reflexões

sobre a formação docente por meio de outro viés: *como uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?*

Para responder a essa questão, Nóvoa (2017) centraliza o conceito de *posição* para propor cinco pontos que, uma vez incorporados na formação docente universitária, podem ter implicações na construção da autoimagem e na competência do professor. São eles: 1) Disposição pessoal, isto é, aprender a *ser* professor por meio do autoconhecimento e autoconstrução; 2) Interposição profissional, isto é, aprender a *sentir* como professor por meio da construção de relações com professores ao longo da formação em comunidades de sentido e de identidade; 3) Composição pedagógica, isto é, aprender a *agir* como professor por meio do conhecimento prático; 4) Recomposição investigativa, isto é, aprender a *conhecer* como professor por meio de estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente; e 5) Exposição pública, isto é, aprender a *intervir* como professor por meio de participações ativas em questões de políticas públicas.

Tanto os questionamentos de Schön (2000) quanto os de Nóvoa (2017) sobre a formação de professores gira em torno da valorização da prática docente a partir de reflexões sobre o que constitui o ser e agir como professor. Neste estudo, entendemos como *ambiente de prática* tudo que envolve a prática educativa (ZABALA, 1998) no ambiente de trabalho do professor. Assim, nas seções seguintes deste capítulo, apresentamos dois eixos teóricos que, dentre outros, além de compor a prática do professor de LE, fazem parte do foco investigativo deste estudo: os métodos e abordagens de ensino de LE e o planejamento de ensino de LE.

## **1.2 Ensino de línguas estrangeiras na prática e na formação docente**

Nesta seção estamos considerando que as *concepções de ensino* podem ser identificadas por meio de alguns fatores da prática docente, como os métodos e abordagens que o professor utiliza em sala de aula. Por isso, discutimos acerca dos métodos e abordagens de ensino em duas perspectivas: (1) como aspecto inerente à prática docente e (2) como objeto de estudo nos contextos de formação docente. Na primeira perspectiva, apresentamos uma linha cronológica do início do século XX até o início do século XXI percorrendo as características dos principais métodos e abordagens de ensino de LE mais utilizados neste período (LARSEN-FREEMAN, 2011; OLIVEIRA, 2014; RICHARDS; RODGERS, [1986]2014). Na segunda perspectiva, desdobramos alguns questionamentos acerca da necessidade dos métodos e abordagens de ensino de LE serem

relevantes para um currículo de formação de professores (KUMARAVADIVELU, 2006; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011), assim como os aspectos de ensino comumente presentes na prática docente de ensino de LE.

A consolidação do ensino de língua como profissão no século XX resultou em uma constante busca por formas mais efetivas de ensino de segunda língua e de LE (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014). Tal busca pelo método mais eficaz caracterizou o ensino de língua no século XX com mudanças e inovações frequentes que afetavam diretamente os métodos já existentes. Oliveira (2014) explica que o conceito de método pode ser vago e causar divergências entre alguns teóricos, principalmente quando posto ao lado de palavras como *abordagem* e *técnica*. Optamos por adotar a definição de Richards e Rodgers ([1986]2014), na qual os referidos autores destacam a importância de diferenciar, ao descrever um método, a filosofia do ensino de línguas nos níveis de teorias e princípios, e o conjunto de procedimentos derivados do ensino em si de uma língua. Em outras palavras, um método é constituído da tríade *abordagem*, *design* e *procedimentos*. Na *abordagem*, subconjunto que nos interessa explorar nesta seção, há a descrição teórica do método, formada pela *teoria da linguagem* e pela *teoria da aprendizagem* (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014).

Richards e Rodgers ([1986]2014) explicam que professores de língua e pesquisadores da Linguística Aplicada foram os grupos mais preocupados em desenvolver princípios e procedimentos para a elaboração de métodos e materiais de ensino, baseando-se, teoricamente, nos eixos linguístico e psicológico. As mudanças de concepções do objeto de estudo da linguística ao longo do século XX, como do formalismo para o funcionalismo (BORGES NETO, 2004), afetaram os métodos de ensino de língua que surgiram nesse período. Richards e Rodgers ([1986]2014) e Oliveira (2014) categorizam os métodos propostos no século XX em dois grandes paradigmas: (1) *estruturalismo* e (2) *interacionismo*. Nesta discussão, apresentamos os principais princípios de alguns métodos desenvolvidos e aplicados no século XX que compõem esses dois paradigmas, de acordo com os estudos de Richards e Rodgers ([1986]2014) e as leituras destes de Oliveira (2014). A fim de esquematizar os dois paradigmas, elaboramos o Quadro 1 a seguir com as teorias da linguagem e da aprendizagem e os métodos e abordagens de ensino representativos de cada paradigma.

Quadro 1 – Paradigmas de ensino de línguas do século XX

	<b>Estruturalismo</b> (Proficiência por meio da <i>forma</i> )	<b>Funcionalismo</b> (Proficiência por meio da <i>comunicação</i> )
<b>Teoria da linguagem</b>	<i>Estruturalismo</i> : ensino de LE por meio de regras estruturais e da imersão na língua dentro da sala de aula.	<i>Funcionalismo</i> : ensino de LE por meio do uso da língua (semântica e pragmática) considerando sempre o contexto.
<b>Teoria da aprendizagem</b>	<i>Behaviorismo</i> : condicionamento dos processos cognitivos dos alunos.	<i>Interacionismo</i> : desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.
<b>Métodos representativos</b>	- Gramática Tradução (GT) - Método Direto (MD) - Método Audiolingual (MA)	- Communicative Language Teaching (CLT) ou Abordagem Comunicativa (AC) - Task-Based Learning (TBL) ou Abordagem Baseada em Tarefas

Fonte: Autoria própria (2020).

De acordo com Richards e Rodgers ([1986]2014), o paradigma estruturalista se caracterizou pela Abordagem Estruturalista, em que o principal objetivo dos principais métodos representantes desse paradigma eram adquirir proficiência na LE, seja por meio de textos (GT) ou por meio de imitação de modelos nativos em um curto período (MD e MA).

O paradigma funcionalista caracterizou-se pela virada paradigmática no início da década de 1980 (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014), a qual foi marcada pelas mudanças de perspectivas do objeto de estudo da linguística (BORGES NETO, 2004). A teoria da linguagem subjacente a essa abordagem é considerada eclética, mas, segundo Richards e Rodgers ([1986]2014) é marcada pela teoria funcional da linguagem e pela teoria interacionista.

O método CLT, também conhecido como *Abordagem Comunicativa* simbolizou a virada paradigmática do ensino de línguas, uma vez que linguistas aplicados e educadores começaram a questionar a forma e a eficácia de atingir o objetivo de comunicar-se na LE que métodos como MD e MA propunham.

Oliveira (2014) destaca que o ensino de língua baseado em estruturas gramaticais e em vocabulários descontextualizados “não contribui para que os estudantes desenvolvam sua competência comunicativa e sejam capazes de realizar atos linguísticos mais complexos.” (p. 147). Entende-se, nessa abordagem, que “língua e comunicação são interdependentes no sentido de que a linguagem deve servir à proposta de comunicar os objetivos do falante.”<sup>6</sup> (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014, p. 86), e que seu objetivo

<sup>6</sup> “*language and communication are interdependent in the sense that language must serve the purpose of communicating the speaker’s objectives.*” (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014, p. 86).

de aprendizagem é atingir a competência comunicativa do aluno por meio do conhecimento de formas, significados e funções linguísticas (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

O TBL, também conhecido como *Abordagem Baseada em Tarefas*, propõe, segundo Richards e Rodgers ([1986]2014), um ensino de língua cujas tarefas funcionam como uma “unidade fundamental de planejamento e instrução no ensino de língua.”<sup>7</sup> (p. 174).

Embora o século XX tenha sido marcado pela busca do método mais eficaz, poucas conclusões definitivas foram encontradas. Kumaravadivelu (2006) afirma que essa busca nada mais é do que um ciclo que se renovou com o século XXI, principalmente com os novos desafios e oportunidades para o professor que vão além de validar um método em detrimento do outro. Esse argumento se assemelha com o mencionado por Richards e Rodgers ([1986]2014) sobre a decadência do método GT, devido a mudanças de perspectivas e cenários de ensino, e reafirma a simbologia do ciclo e da renovação deste. Para Kumaravadivelu (2006), a própria concepção de método é problemática por ter perpetuado e criado alguns mitos ao longo do último século, como: (1) existe o melhor método pronto e esperando para ser descoberto; (2) o método constitui o princípio de organização do ensino de língua; (3) o método possui um valor universal e atemporal; (4) os teóricos concebem o conhecimento e os professores o consomem; (5) o método é neutro e não possui motivação ideológica<sup>8</sup>.

A desmistificação de tais mitos pode ser reforçada a partir de algumas considerações feitas na seção anterior tanto sobre a formação quanto sobre a prática docente. A primeira desmistificação é referente ao segundo mito, em que tanto Leffa (2008) como Celani (2008) incluem outros elementos para além do método para constituir a formação docente, como a proficiência na LE. A segunda desmistificação é referente ao terceiro mito, que, resumidamente, simplifica e paralisa a noção de método e desconsidera as complexidades que podem ocorrer no contexto de ensino, como defende Zabala (1998), Amigues (2004) e Tardif (2007). A terceira desmistificação é referente ao quarto mito, principalmente se considerarmos a importância dos saberes profissionais mencionados

---

<sup>7</sup> “core unit of planning and instruction in language teaching.” (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014, p. 174).

<sup>8</sup> (1) *There is a best method out there ready and waiting to be discovered;* (2) *Method constitutes the organizing principle for language teaching;* (3) *Method has a universal and ahistorical value;* (4) *Theorists conceive knowledge, and teachers consume knowledge;* (5) *Method is neutral, and has no ideological motivation, respectivamente.*



por Tardif (2007). Restringir a produção de conhecimento ao ambiente acadêmico é desconsiderar o aspecto experimental que o ambiente de atuação do professor possui, principalmente para o professor-pesquisador. Por fim, a última desmistificação é referente ao quinto mito, em que, assim como o terceiro, não considera as complexidades que envolvem a escolha e a aplicação de um método, principalmente no que diz respeito a relação direta professor-aluno. Além disso, afirmar que o método é desprovido de posicionamento ideológico é desconsiderar as políticas linguísticas que envolvem o ensino de LE, como mencionam Celani (2008) e Leffa (2008).

Se, por um lado, existem problematizações acerca da utilização de métodos de ensino, por outro, existe a problematização acerca do ensino de métodos na formação docente. Larsen-Freeman e Anderson (2011) afirmam que as bases teóricas e práticas que constituem o currículo de uma formação docente influenciam na prática do professor. As referidas autoras comentam que há uma discussão acerca de como os professores aprendem a ensinar explicando que é, muitas vezes, uma via de mão dupla, em que a teoria é posta em prática, e a prática muitas vezes cria a teoria. Tal perspectiva retroalimentar do estudo do método representa, para Larsen-Freeman e Anderson (2011) um meio de socialização do pensamento e do discurso profissional.

A partir dessa perspectiva as autoras elencam e explicam cinco motivos pelos quais o estudo de métodos é inestimável na formação docente: o primeiro se refere às funções dos métodos, uma vez que elas funcionam como uma película que promove uma reflexão com os professores que os auxiliam a desenvolver um reconhecimento consciente de suas ações no contexto de ensino. O segundo se refere à relação entre o ambiente de ensino e as escolhas de métodos que o professor deve adotar. O terceiro se refere ao caráter basilar que o conhecimento de métodos tem em relação ao ensino. Fazer parte de uma comunidade de ensino permite ao professor aprender o discurso desta, influenciando, assim, na construção de identidade profissional. O quarto se refere ao fato de que ser membro de uma comunidade de ensino instiga o professor a encontrar suas próprias convicções de ensino e de como lidar com os desafios de aprendizagem. Por fim, o quinto se refere aos benefícios que o conhecimento de métodos representa para o professor, uma vez que ajuda a expandir o repertório de técnicas do professor, e isto está diretamente relacionado a um crescimento profissional.

Os cinco motivos que justificam a importância de insistir no ensino dos métodos na formação docente elencados por Larsen-Freeman e Anderson (2011) estão diretamente relacionados com os saberes profissionais mencionados por Tardif (2007). O caráter

retroalimentar do *aprender a ensinar e ensinar a aprender* parece equilibrar os saberes docente, disciplinar, curricular e profissional, uma vez que valoriza o trabalho do professor dentro da sala de aula tanto quanto o saber teórico adquirido por ele na academia. Apesar de possuírem um caráter prescritivo, bem como menciona Amigues (2004) sobre a atividade docente, o estudo dos métodos permite ao professor encontrar e se identificar a partir da coletividade de professores e da troca de experiências sobre o ensino.

Desta forma, percebemos que, apesar das variações de métodos ao longo do século XX (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014) e das críticas acerca da necessidade de incluir estudos de métodos de ensino na formação docente (LARSEN-FREEMAN, 2011), o estudo de métodos de ensino de LE ainda é válido em contextos de formação de professores, uma vez que eles podem incentivar o pensamento crítico e reflexivo do professor em formação. Ao mesmo tempo em que um método – ou métodos – de ensino de LE estão sendo adotados por professores nas salas de aula, estes têm o olhar crítico sobre os objetivos e os princípios de cada método, uma vez abordados durante suas formações. Além dos aspectos mencionados dos métodos, outros componentes como o papel do professor, papel do aluno, conteúdo do curso (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014) são relevantes para o conhecimento do professor em formação, assim como o planejamento das aulas em si.

Para além de *como* ensinar, *o que* ensinar também faz parte da prática docente, uma vez que, independentemente do método, o professor precisa saber o que é preciso ser ensinado. Oliveira (2015) organiza os *aspectos de ensino* de LE em: habilidades linguísticas, vocabulário e gramática. O primeiro aspecto se refere à compreensão oral e escrita (habilidades *receptivas*) e à produção oral e escrita (habilidades *produtivas*). Oliveira (2015, p. 47) explica que embora o termo *receptivo* possa ter uma conotação semelhante a *passivo*, isto não significa que o usuário da língua não está participando cognitivamente, e sim que ele se encontra na posição de quem “recebe e interpreta um texto escrito ou falado produzido por outro sujeito.” Segundo o autor, não só das habilidades receptivas, mas todas as habilidades linguísticas “exigem mobilizações cognitivas e isso implica que falar, escrever, ler e compreender um texto falado requer um engajamento ativo do sujeito usuário da língua.” (p. 47).

O segundo aspecto, embora pareça pertencer à gramática, é tratado como independente, segundo Oliveira (2015). O vocabulário, assim como a gramática e as habilidades, é interligado, e “o desenvolvimento do vocabulário é essencial não apenas

para falar, mas também para compreender textos falados, escritos e para escrever.” (OLIVEIRA, 2015, p. 191). Dentro dessa perspectiva de que o vocabulário está interligado com os outros aspectos de ensino, Oliveira (2015), em suas leituras teóricas, organiza o ensino de vocabulário a partir de quatro categorias em uma tentativa de padronizar tal ensino: quanto à *forma da palavra* (grafia e pronúncia); quanto à *posição da palavra* (contextos sintáticos); quanto à *função da palavra nos atos comunicativos* (contextos pragmáticos); e quanto ao *significado da palavra* (contexto semântico). A depender do objetivo de ensino do professor, uma ou mais dessas categorias vão ser mais focalizadas.

O terceiro aspecto está diretamente relacionado com o nível de preparação do professor em relação a sua prática. Segundo Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), conhecer e dominar a gramática de uma LE dá ao professor uma segurança ao ensinar essa língua. As referidas autoras acreditam em um ensino de gramática baseado em uma perspectiva tridimensional, também chamado de *pie chart* (gráfico de torta), cujas dimensões são: a *formal (form)*, referindo-se à precisão gramatical, a *semântica (meaning)*, referindo-se ao significado expresso pelo elemento gramatical, e a *pragmática (use)*, referindo-se à adequação contextual do elemento gramatical. Tal perspectiva de ensino de gramática vai de encontro aos métodos de ensino do paradigma tradicional descritos por Richards e Rodgers ([1986]2014), uma vez que ela retira o protagonismo da dimensão formal comumente presente nesses métodos e redireciona o ensino da 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?*

Embora a pronúncia não seja um quarto aspecto de ensino, percebemos sua presença indiretamente nos aspectos descritos anteriormente, como no ensino da compreensão e produção oral, no ensino de vocabulário (na categoria da forma da palavra) e no ensino da gramática (na dimensão formal). Ainda assim, é relevante abordar nessa discussão o papel do ensino da pronúncia em paralelo à linha cronológica de surgimentos dos métodos de ensino ao longo do século XX. Considerando que o GT não tinha como objetivo a aquisição da fala, começamos nosso paralelo com os métodos em que a proficiência oral era o objetivo principal de quem buscava aprender uma LE. Celce-Murcia (2010) explica que o ensino da pronúncia até o fim do século XIX era baseado em uma abordagem intuitiva-imitativa, em que um modelo de fala – geralmente de um nativo – era a única fonte de material didático para o ensino de pronúncia. Posteriormente,

após acrescentar ao ensino de LE bases teóricas e produzir registros mais precisos da língua, surgiu a abordagem analítica-linguística para complementar a abordagem anterior com o alfabeto fonético, descrições articulatórias, ilustrações do aparelho fonador etc.

A princípio, é possível correlacionar a visão de ensino de pronúncia com os métodos MD e MA (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014) do paradigma estruturalista, uma vez que ambos buscavam a precisão da fala por meio da imitação de algum modelo de falantes nativos. Ao olharmos para o paradigma funcionalista, cujo objetivo de aquisição de uma LE se baseia na capacidade de se comunicar, a pronúncia ganha um novo papel. A Abordagem Comunicativa (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014), ainda considerada a abordagem representante e predominante nos contextos de ensino de LE hoje, mudou a forma de se ensinar pronúncia, principalmente por causa da internacionalização do inglês no mundo. A ideia de considerar o falante nativo o único modelo de pronúncia a ser imitado foi questionado, uma vez que o número de falantes não-nativos de inglês aumentou ao longo do século, assim como o número de professores não-nativos, fazendo com que a prioridade do ensino de pronúncia fosse a inteligibilidade em detrimento da imitação de um determinado modelo nativo de pronúncia.

Celce-Murcia (2010), a partir do questionamento *como os professores podem melhorar a pronúncia de falantes ininteligíveis de inglês para se tornarem inteligíveis?* elenca dez técnicas e materiais práticos que buscam unificar as estratégias de ensino de pronúncia na Abordagem Comunicativa. São eles: *ouvir e imitar*; treinamento fonético; repetição de pares mínimos; pares mínimos contextualizados; recursos visuais; trava-línguas; repetição de sons problemáticos; prática de troca de vogais e troca de acentuação; leitura em voz alta ou recitação; registros em áudio das falas dos alunos. Com exceção das duas últimas estratégias, essa lista elaborada por Celce-Murcia (2010) tem como foco a precisão de pronúncia de palavras isoladas, enquanto os dois últimos itens têm como foco a aquisição de pronúncia em um nível mais discursivo.

Tanto o estudo quanto o uso dos métodos em contextos de ensino implica um outro componente além da teoria da linguagem e teoria do aprendizado. Os componentes de ensino descritos por Oliveira (2015), Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) e Celce-Murcia (2010) mostram que o que se ensina também está apoiado teoricamente. Ao considerarmos o planejamento uma etapa que ilustra o que ocorre na execução de uma aula, apresentamos, na próxima seção, algumas considerações sobre o planejamento de ensino de LE tanto quanto objeto componente das aulas, quanto um objeto de estudo na formação docente.

### 1.3 Planejamento de ensino de línguas na prática e na formação docente

Ao considerarmos a prática educativa (ZABALA, 1998) um processo que possui as etapas *planejamento*, *execução* e *avaliação*, justificamos a necessidade desta seção como parte da prática docente, assim como as concepções de ensino mencionadas na seção anterior, uma vez que nossos objetivos envolvem um contexto de profissionalização de professores de LE. Entretanto, como estamos estudando e analisando a formação docente, o planejamento nesta seção também é sobre um componente curricular ou um objeto de estudo. Desta forma, organizamos o terceiro eixo teórico sobre planejamento de ensino enquanto (1) componente da prática docente e (2) componente da formação docente.

#### 1.3.1 O planejamento como objeto de ensino

Além de comporem a logística da sala de aula, Oliveira (2015) também afirma que o *planejamento da aula* e o *gerenciamento da sala de aula* são ações essenciais para o ensino. Apesar de considerar caótica a não linearidade do aprendizado, o referido autor defende que o ensino não compartilha dessa mesma característica, uma vez que as ações previamente apresentadas que compõem a aula são responsáveis pela organização e pelos meios que o professor precisa utilizar para ter sucesso em sua aula.

No que concerne ao planejamento, Oliveira (2015) o considera como um elemento essencial para o ensino que está diretamente relacionado ao nível de experiência do professor: quanto mais experiente o professor é, menos tempo é necessário para planejar. Dito isto, Oliveira (2015) afirma que planejar não é o mesmo que *plano de aula*, uma vez que este é visto como uma “materialização do planejamento” (p. 23). Corroborando com o referido autor, Farrell (2002, p. 31) declara que “planos de aula são registros sistemáticos dos pensamentos do professor sobre o que será abordado durante a aula.”<sup>9</sup> Em outras palavras, Farrell (2002) explica que o plano de aula descreve um comportamento do professor em detrimento de um aprendizado do aluno. Esse documento enquanto registro escrito previne possíveis momentos de esquecimento e constrangimento do professor (OLIVEIRA, 2015); e possíveis confusões do que é esperado dos alunos (FARRELL, 2002).

---

<sup>9</sup> “Lesson plans are systematic records of a teacher’s thoughts about what will be covered during a lesson.” (FARRELL, 2002, p. 31).

Durante o planejamento, Oliveira (2015, p. 22) defende que o foco da aula são os alunos, “afinal, a razão de ser da aula é a aprendizagem dos alunos, à qual está atrelada o ato de ensinar: este existe em função daquela.” O referido autor detalha que o professor deve ter em mente os perfis de seus alunos, uma vez que isso interfere na forma de lidar com eles, seja em relação à motivação, seja em relação à seleção de materiais adequados, já que é aconselhado que as atividades sejam interessantes para os alunos (FARRELL, 2002). Oliveira (2015) alerta para a questão de coerência de tais atividades para com a aula em si: “é essencial ser coerente no uso do livro didático adotado e na quantidade, qualidade, adequação e objetivos dos materiais extras que levamos para a sala de aula.” (OLIVEIRA, 2015, p. 22).

Considerando os interesses dos alunos e a complexidade ao selecionar materiais para uma determinada aula, Oliveira (2015) e Farrell (2002) compartilham cinco motivos que embasam a importância de elaborar um plano de aula. O primeiro se refere ao apoio e à segurança que o plano de aula representa para o professor em relação a qualquer situação de esquecimento; o segundo se refere à possibilidade de revisitar o plano e utilizá-lo como um instrumento de autoavaliação; o terceiro se refere ao registro da aula que pode ser reaproveitado futuramente, caso o professor precise lecionar um conteúdo similar para outra turma; o quarto se refere à descrição dos materiais a serem utilizados pelo professor na aula, evitando possíveis esquecimentos; o quinto se refere ao compartilhamento do plano de aula diante de uma substituição imprevista, em que o professor substituto, ao ter acesso ao plano do professor ausente, consiga se orientar melhor em relação à turma.

Diante desses motivos compartilhados pelos autores, Oliveira (2015) apresenta elementos que compõem o plano de aula: *nível, duração, número de alunos, estágio da aula, objetivo(s), procedimentos, materiais, problemas antecipados e possíveis soluções para os problemas antecipados*. Nesta discussão, organizamos tais elementos em dois grandes grupos: os que contêm as (1) *informações fixas* e as (2) *informações variáveis*.

O grupo (1) se refere aos elementos *nível, duração e número de alunos*. O primeiro elemento diz respeito ao “nível do curso em que a turma se encontra” (OLIVEIRA, 2015, p. 25), que pode ser expressado de diversas formas (ex: nome do livro didático utilizado, nomenclaturas como *iniciante, intermediário, avançado*). O segundo elemento, de acordo com Oliveira (2015), pode ser entendido de duas maneiras: a duração total da aula ou a duração de cada estágio da aula. Independentemente de como a *duração* está descrita no plano de aula, seu registro é importante para que o professor não desperdice tempo com

atividades que não são essenciais (OLIVEIRA, 2015). O terceiro elemento, como afirma Oliveira (2015), é autoexplicativo, e, como defende o referido autor, é uma informação importante no plano de aula porque evita “problemas de gerenciamento” na sala de aula, como atividades em pares em uma turma ímpar, e auxilia o professor a se organizar em relação ao tipo de atividade e material a ser utilizado.

O grupo (2) se refere aos elementos *estágio da aula*, *objetivo(s)*, *procedimentos*, *materiais*, *problemas antecipados* e *possíveis soluções para os problemas antecipados*. O *estágio da aula* diz respeito às etapas que compõem a aula (ex: conteúdos, habilidades linguísticas a serem trabalhadas pelos alunos) que, segundo Oliveira (2015), “devem ser pensadas com cuidado para que haja uma sequência lógica.” (p. 26). O *objetivo* pode ser visto por dois vieses: o objetivo de aprendizagem (relacionado ao aluno) e o objetivo de ensino (relacionado ao professor). Oliveira (2015) explica a necessidade de explicitar, em cada estágio da aula, o objetivo de aprendizagem (ex: apresentação de um conteúdo e de que forma o aluno vai testá-lo), de maneira que, após a aula, o professor possa avaliar se atingiu os objetivos propostos e pensar nas decisões para a aula seguinte. Quanto ao objetivo de ensino, Oliveira (2015) explica que são objetivos relacionados à prática docente em si (ex: melhorar a forma de como dar instruções das atividades) ou a questões afetivas (ex: melhorar o controle de disciplina dos alunos).

Os *procedimentos* dizem respeito “às maneiras como o professor implementa cada estágio na aula.” (OLIVEIRA, 2015, p. 27). Em outras palavras, esse elemento está relacionado desde a ordem das etapas da atividade ao tipo de linguagem do professor durante as instruções dessas etapas. A fim de elaborar os procedimentos dos estágios da aula de forma coerente, Brown (2000, p. 153) sugere que o professor se pergunte as seguintes questões: (a) Há *variedade* suficiente nas técnicas para manter a aula dinâmica e interessante?; (b) As técnicas ou atividades estão *organizadas* em sequência lógica?; (c) A aula, como um todo, possui um ritmo adequado?; (d) A aula está devidamente *programada*, considerando os minutos da hora-aula? Uma vez elaborados os procedimentos, o professor deve pensar e determinar nos *materiais* necessários para a realização dos procedimentos. Segundo Oliveira (2015), os materiais envolvem “desde o livro didático até os materiais extras, como músicas, textos e jogos, e materiais de apoio, como *realia* e *slides*.” (p. 28).

Por fim, os elementos *problemas antecipados* e *possíveis soluções* são considerados como um só nesta discussão, uma vez que este é consequência daquele. Oliveira (2015) define a antecipação de problemas como situações que o professor

considera serem passíveis de ocorrer durante a aula. Um exemplo de problema abordado pelo referido autor é em uma situação em que os alunos reagem mal a uma determinada atividade. Diante de um problema como este, é importante que o professor, durante o planejamento, elabore possíveis soluções, porque, segundo Oliveira (2015), infelizmente “quando pensamos em possíveis problemas, percebemos que é melhor desistir de determinada atividade que havíamos planejado e substituí-la por outra.” (p. 29). Desta forma, o referido autor estimula o professor a pensar em maneiras de lidar com esses problemas antecipados ao invés de substituir as atividades.

### 1.3.2 O planejamento como objeto de estudo

Tendo como objetivo apresentar uma proposta de estudo que visa a pensar no papel do planejamento de aulas de língua como um objeto de estudo em cursos de licenciatura em Letras, Rafael (2019, p. 19) menciona que um dos pontos centrais nos cursos de licenciatura é a tentativa de “minimizar o distanciamento entre o estudo da descrição linguística e o estudo da língua como objeto de ensino escolar.” O autor cita a função dos Projetos Políticos Pedagógicos nas mãos do professor formador: tal profissional tem como função promover uma articulação entre o eixo *especialista* (linguística raiz) e o eixo *docente* (teoria em sala de aula).

Em relação aos comentários de Oliveira (2015) e Farrell (2002), sobre a função do planejamento, Rafael (2019) acrescenta que tal ação não é só uma elaboração de um documento; é um fenômeno de linguagem feito por e para humanos com o objetivo de atender a certas necessidades. O referido autor adiciona que o planejamento é uma prática social, uma vez que seus aspectos técnicos e metodológicos estão “atrelados a um conhecimento da realidade social mais ampla e dirigidos a um contexto local.” (RAFAEL, 2019, p. 17). Desta forma, o referido autor elenca os dois eixos teóricos que embasam sua discussão: *ensino como prática social e uso de língua/linguagem*.

Em relação ao uso de língua/linguagem, Rafael (2019) afirma que “epistemologicamente e institucionalmente, o lugar de estudo da ação de planejar ensino é da área da Educação e da Pedagogia.” (p. 22). Tal afirmação faz o autor refletir sobre o lugar do planejamento de ensino no campo de ensino de língua enquanto um produto com características próprias que atendam o propósito de uma aula de língua à luz da função da linguagem. O autor explica que não há na área de Letras uma “sistematização



epistemológica” (RAFAEL, 2019) que contenha especificidades e componentes de ensino suficientes de forma que caracterize o planejar como um objeto disciplinar.

Rafael (2019) explica que por meio das Ciências da Linguagem (Letras, Linguística, Linguística Aplicada), nos Subconjuntos do Conhecimento (destaque para Leitura e Produção (Escrita)), realiza-se o planejamento de ensino de língua, considerando-o como um objeto. Ao se referir às Ciências da Linguagem, o referido autor afirma que “não há como se pretender a pensar língua como objeto de ensino sem apoio de uma concepção desse objeto fora do espaço de ensino.” (RAFAEL, 2019, p. 30).

Rafael (2019), ao citar Aroux (apud RAFAEL, 2019), apresenta e distingue dois tipos de conhecimento de/sobre língua que contribuem para a distinção do que é objeto de ensino: o *epilinguístico* (saber “falar” uma língua e reconhecê-la como tal); e o *metalinguístico* (linguagem como um conjunto terminológico para se referir ou representar partes da língua que o ser humano utiliza – fala/escrita). Assim, como primeiro componente da especificidade do ensino de língua, Rafael (2019) propõe a constituição do aparato cognitivo que garantirá suporte para o desenvolvimento pleno da percepção. Isto é, para o indivíduo atingir um conhecimento específico (i. e. gramática; léxico; estruturas; sentidos), é preciso uma intervenção (professor) de modo sistemático e gradual (escola/aula) por meio do processo de Leitura. Rafael (2019) conclui que

Por isso, o planejamento de ensino deverá estar orientado para essa especificidade: a da relação do aluno com o material linguístico, a ser inscrito como texto ou como gênero textual ou discursivo, para o desenvolvimento de seus conhecimentos sobre o que compõe e o que se pensa sobre o mundo e sobre a linguagem e língua que enformam tais conhecimentos. Dessa especificidade, é possível depreender os dois conteúdos fundamentais de leitura: a referência ou referencialização e sentido ou significação, em dois sentidos em direção à língua: interno e externo. (RAFAEL, 2019, p. 33).

Ao se mencionar a língua como interna e externa, o autor está se referindo à *atividade linguística* que, assim como ele menciona, é uma “realização pelo humano de uma língua natural em situação de linguagem.” (RAFAEL, 2019, p. 22). Isso significa que as atividades linguísticas são constituídas por duas operações: as que são uma materialização do sistema linguístico (interior); e as que visam a realizações de funções sociais – função da linguagem (exterior).

Como mencionado na introdução deste capítulo, apresentamos, na próxima seção, alguns estudos que tiveram o curso CELTA como contexto de investigação, e onde este

estudo se encontra diante desse acervo de pesquisas de diferentes tipos, origens e departamentos de universidades.

#### 1.4 Pesquisas sobre o curso CELTA

Pensando na formação inicial do professor de inglês como LE, Haycraft (1998 apud O’CONNOR, 2011) criou, em 1962, um curso de capacitação de professores em seu instituto de línguas *International House Language School*, intitulado *Preparatory Certificate* em Londres. O curso tinha como objetivo oferecer um treinamento prático para formar professores de inglês para contextos de LE. Segundo O’Connor (2011), devido ao crescimento da procura do curso ao longo dos anos, este passou a ser administrado pela Sociedade Real das Artes (RSA), no final da década de 1970, o que “adicionou credibilidade para o curso, porque envolveu o apoio de uma organização de prestígio fora dos muros da International House.”<sup>10</sup> (O’CONNOR, 2011, p. 56).

Em 1988, a administração do curso mudou para a Universidade de Cambridge e era composta pela fusão da RSA com o Sindicato de Exames Locais da Universidade de Cambridge (UCLES). O curso manteve sua característica de formação inicial no ensino de inglês como LE com o novo título de *RSA/Cambridge Certificate* no Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira para Adultos (CTEFLA). Entretanto, em 2002, seu título mudou para Certificado em Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (*Cambridge CELTA course*), doravante curso CELTA. Esse curso é aceito e reconhecido mundialmente por organizações que contratam professores de inglês, e um dos maiores benefícios de realizá-lo é o aumento de chances de contratação por essas organizações, principalmente em outros países<sup>11</sup>.

O caráter internacional do curso CELTA não se refere apenas na contratação de professores que o realizam, mas também se refere a ampla oferta desse curso em diversos países, inclusive naqueles que não tem o inglês como primeira língua.

---

<sup>10</sup> “added credibility to the course because it involved the endorsement by a prestigious organisation outside the confines of International House.” (O’CONNOR, 2011, p. 56)

<sup>11</sup> Essa e outras informações atuais sobre o curso CELTA estão disponíveis no *website* Cambridge Assessment English (<https://www.cambridgeenglish.org/>. Acesso em: 11 mai. 2021). As indicações nas notas de rodapé correspondem aos *links* das informações apresentadas ao longo deste capítulo, algumas em inglês (idioma original), outras em português brasileiro (traduzido pelo próprio *website*), e estão disponíveis gratuitamente. A razão de apresentarmos ora em um idioma, ora em outro é devido ao detalhamento de algumas informações que estão, em sua maioria, no idioma original.

É possível realizar o curso CELTA no Brasil por meio de escolas de idiomas espalhadas em oito estados no país (Bahia, Brasília, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro). Em alguns casos, essas escolas de idiomas possuem parcerias com algumas universidades de países nativos de língua inglesa, o que torna possível alguns professores que cursam o CELTA buscarem uma pós-graduação nessas universidades.

As pesquisas que envolvem o CELTA geralmente investigam dois grandes assuntos: as crenças dos professores que o realizam (BORG, 2002; FREITAS, 2021; O'CONNOR, 2011; PINHAGUI; SOUZA, 2011) e como os professores lidam com o mercado de trabalho após o curso (MOURA, 2019; O'CONNOR, 2011). Nesta seção, discutimos sobre esses dois assuntos e como esta pesquisa se relaciona com essas possíveis tendências investigativas.

Devido a sua curta duração, o CELTA pode representar um contexto intenso para os professores que o cursam sem experiências prévias de ensino de LE. Ao acompanhar um grupo de onze professores por um ano após terminarem o curso, O'Connor (2011) constatou que alguns demonstravam sinais de insegurança e ansiedade principalmente diante de novos contextos de ensino. Moura (2019), ao analisar as avaliações finais de cem professores, constatou que a maioria terminou o curso com habilidades de ensino que precisavam ser melhoradas, ainda que boa parte desses professores tenham conseguido um ou mais empregos. Ambos os estudos nos mostram o peso que um curso como o CELTA possui quando uma de suas promessas mais atrativas é a grande oportunidade de ser contratado após o curso. Entretanto, esses estudos também apontam as dificuldades de se adaptar em outros contextos de ensino e põem em questão a ideia do professor concluir o CELTA “pronto” para ensinar.

Uma das atividades que compõem a avaliação dos professores que realizam o curso são alguns trabalhos escritos sobre determinados tópicos de ensino. Um deles propõe uma autoavaliação sobre o desempenho do professor ao longo do CELTA. Além deste documento, entrevistas e questionários foram os instrumentos de coleta de dados que Borg (2002) utilizou para investigar as crenças de seis professores sobre eles mesmos enquanto professores e sobre o curso antes e depois de concluí-lo. Outras pesquisas, como Freitas (2021), utilizaram diários pessoais dos professores para a análise do estudo. A utilização desses documentos oficiais e pessoais daqueles que realizam o CELTA corrobora com a ideia de estimular e desenvolver a reflexividade, como nos estudos de Barbosa (2018) e Reichmann (2001). Além disso, investigar a prática desses professores

durante e após o CELTA é considerar suas percepções e experiências de ensino a partir de um contexto coletivo. Ou seja, as pesquisas sobre CELTA tendem a se basear na perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009) da formação de professores.

Embora também busquemos investigar as possíveis práticas reflexivas no curso CELTA, é pertinente traçar alguns comentários sobre nós e onde nos posicionamos nesse contexto, visto que houve uma vivência no curso e uma participação nesta pesquisa. Enquanto para alguns participantes o CELTA representa a primeira experiência de ensino, ingressamos no curso já com alguns anos de ensino de LE em diferentes contextos, como programas de extensão no ambiente acadêmico (JORGE, 2021).

Sendo assim, o CELTA não representa um ponto de partida, mas uma formação continuada, em que, corroborando com Moura (2019), preenche algumas lacunas que surgiram durante a graduação. Além disso, o CELTA representa, ainda, uma oportunidade de desempenhar um papel de professor-pesquisador, uma vez que alguns pontos relacionados à forma de planejar aulas no curso nos chamaram atenção o suficiente para desenvolver esta pesquisa.

Após uma leitura dos trabalhos sobre o curso CELTA (BORG, 2002; FREITAS, 2021; MACKENZIE, 2018; MOURA, 2019; O'CONNOR, 2011; PINHAGUI; SOUZA, 2011), percebemos uma predominância em analisar documentos produzidos após as práticas supervisionadas. Pouco se fala sobre o planejamento, e foi justamente o documento fruto dessa etapa que nos chamou atenção para desenvolver este estudo: o plano de aula. Nossas experiências prévias de formação e de ensino foram inevitavelmente comparadas com o contexto do CELTA, o que gerou inquietações sobre o processo de planejar, desde a preparação que os professores recebiam até a elaboração do plano de aula. O fato de este estudo levar em consideração a perspectiva de uma licenciada em Letras Inglês ao cursar o CELTA, isto é, um sujeito fruto de um contexto de formação acadêmica, gerou questionamentos sobre o curso de graduação na formação de professores de LE no Brasil.

Assim, apresentamos, no próximo capítulo os processos metodológicos que compõem esta pesquisa, assim como os instrumentos de geração de dados e o *corpus*.

## CAPÍTULO 2

### Metodologia adotada para a realização da pesquisa

Este capítulo de metodologia está organizado em cinco seções intituladas, respectivamente: *Abordagem paradigmática e tipologia de pesquisa*, em que apresentamos as bases teóricas que justificam a natureza e a tipologia desse trabalho; *Contexto da pesquisa*, em que apresentamos a origem do curso CELTA, as características do centro autorizado em que houve a vivência do curso, e os participantes envolvidos nesse contexto; *Instrumentos de geração de dados e participantes*, em que apresentamos os instrumentos utilizados com base na tipologia de pesquisa deste trabalho e nos objetivos específicos, e os professores participantes deste estudo; *Corpus da pesquisa*, em que apresentamos o *corpus* ampliado dos documentos do curso CELTA e o *corpus* da pesquisa; e *Procedimentos de análise*, em que explicamos como pretendemos analisar os dados para responder aos objetivos de pesquisa.

#### 2.1 Abordagem paradigmática e tipologia de pesquisa

A natureza desta pesquisa está situada no paradigma interpretativo, uma vez que o foco dos pesquisadores desse paradigma é a interpretação dos fenômenos sociais investigados (BORTONI-RICARDO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2006). Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 60), esse paradigma está relacionado com os “produtos da mente humana” (subjetividade, interesses, emoções e valores) que só podem ser analisados por meio da interpretação do pesquisador. De acordo com os objetivos apresentados na introdução, os dados foram analisados de forma interpretativa, uma vez que pretendemos investigar um curso de formação de professores.

É possível investigar o contexto da pesquisa e o objeto de estudo à luz da Linguística Aplicada no que diz respeito ao processo de ensino de línguas (CELANI, 1992). Ainda que o estigma de menor valor das ciências aplicadas em relação às ciências puras esteja presente em ambientes de formação acadêmica (CELANI, 1992; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993), é relevante destacar que nem sempre algumas situações problemáticas advindas das práticas dos profissionais se apresentam com estruturas bem-delineadas (SCHÖN, 2000). Isso quer dizer que em situações de ensino é comum se deparar com estruturas caóticas, indeterminadas e imprevisíveis.

De acordo com Leffa (2008) e Celani (2008), a formação docente nada mais é do que um investimento longo e árduo para formar profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com a educação, como defende. Sendo assim, é possível perceber um caráter de complexidade quando nos referimos à formação de professores de LE, devido aos seus elementos constituintes, como o conhecimento linguístico e pedagógico, à política linguística e à prática reflexiva, segundo os referidos autores. Isso nos leva a uma outra classificação de abordagem paradigmática nesta pesquisa: o paradigma da complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) inauguram a proposta de embasar teoricamente a Linguística Aplicada com a Teoria da Complexidade, cuja mudança é a ideia central, as relações de causa e efeito são problemáticas e o contexto é constantemente moldado pelos sujeitos (DUARTE, 2016). Embora Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicitem, na maioria das vezes, a relação entre a Linguística Aplicada e a Teoria da Complexidade para com a língua em si, é possível associarmos esse contexto de evolução e mudança no tratamento do objeto de estudo da linguística com “formação de professores de LE”. Da mesma forma que a língua pode ser vista como um fenômeno dinâmico, não-linear e imprevisível, segundo a Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), também podemos perceber esse caráter em contextos de formação docente. Embora existam contextos de formação que possuem um caráter de “treinamento” (LEFFA, 2008), isto é, uma formação de curta duração que tem como objetivo principal condicionar os participantes a utilizarem determinadas técnicas e estratégias de ensino à luz de determinadas teorias de ensino e aprendizagem, podemos, ainda assim, identificar aspectos da complexidade nos indivíduos envolvidos nesses contextos.

Para participar de um curso de formação como o CELTA, por exemplo, os pré-requisitos são mínimos (ex: ser maior de idade, possuir um nível de escolarização equivalente ao ensino básico, possuir um nível de proficiência de inglês avançado), o que representa, na maioria das vezes, participantes que têm seu primeiro contato com o ensino de LE durante esses treinamentos ou formações de professores. A própria definição de treinamento e de formação descrita por Leffa (2008) pode ser considerada complexa, uma vez que um curso como o CELTA ora tem um caráter de treinamento (ex: condicionamento de técnicas de ensino de LE), ora tem um caráter de formação (ex: incentivo de uma prática reflexiva).

Considerando a prática reflexiva do professor como uma das formas de investigação dos aspectos de ensino e aprendizagem de línguas, Moreira e Caleffe (2006) reforçam a necessidade do professor como investigador de sua própria prática, uma vez que “qualquer pesquisa social ou educacional é desenvolvida com base em suposições subjacentes básicas e emprega procedimentos determinados.” (p. 15). Isso significa que investigar o que acontece no cotidiano escolar (ambiente de trabalho do professor) pode envolver melhorias no ensino, como defende André (1995). Dos estudos que envolvem a prática de um professor, o de *tipo etnográfico* parece ser o mais constante e o que mais leva a resultados produtivos, uma vez que a autora defende que os estudos do tipo etnográficos no ambiente escolar, como os seus, podem oferecer contribuições acerca do repensar e reconstruir do saber didático. Especificamente, a autora se apoia no *estudo de caso* devido ao seu “potencial de contribuição ao estudo da escola.” (p. 10).

O estudo de caso tem como objetivo investigar um contexto em particular, mas de maneira naturalística (PAIVA, 2019; SEVERINO, 2016). Esse contexto, ou “entidade bem definida”, pode ser um programa, uma instituição, um sistema educativo, ou até mesmo uma pessoa (FONSECA, 2002; PAIVA, 2019). O estudo de caso é uma abordagem conhecida e usada, geralmente, em diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, serviço social, enfermagem em que “se faz o estudo exaustivo de um caso, geralmente de um indivíduo bastante problemático, para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento.” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Já o estudo do tipo etnográfico no contexto de ensino tem como objetivo buscar “resultados que provoquem algum tipo de mudança no comportamento dos indivíduos participantes do estudo.” (SIQUEIRA, 2014, p. 49). Segundo André (1995), é considerado como *do tipo* etnográfico porque há um embasamento na pesquisa etnográfica em si, uma vez que a etnografia tem como foco descrever uma determinada cultura por meio de uma imersão em um grupo, levando em consideração aspectos como práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados. A referida autora realiza uma comparação baseada em: se para os etnógrafos o foco de interesse de investigação é a descrição de uma cultura de um grupo social, para os estudiosos da educação é a descrição do processo educativo. A referida autora acrescenta: “o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido restrito.” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Há ainda um tipo de estudo mencionado por André (1995) intitulado *estudo de caso etnográfico*. Esse tipo de estudo envolve “o estudo descritivo de uma unidade, seja

uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.” (p. 30). Ou seja, não é só necessário a delimitação do contexto de investigação, como também é necessário que haja uma imersão do pesquisador em tal contexto, a fim de realizar uma descrição mais precisa sobre ele.

A partir das concepções de André (1995), Fonseca (2002), Paiva (2019), Severino (2016) e Siqueira (2014), classificamos, pois, esta pesquisa como um estudo de caso do tipo etnográfico, visto que se trata de um contexto de formação docente bem delineado quanto ao seu formato e aos seus propósitos, e houve uma imersão nossa no referido contexto, uma vez que ela também fazia parte dos participantes envolvidos. Nesta pesquisa, foram consideradas as notas de campo realizadas durante a experiência no curso CELTA, a fim de contribuir para o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Por fim, considerando o *corpus* desta pesquisa, identificamo-la como do *tipo documental* (MOREIRA; CALEFFE, 2006), pois, a fim de responder aos objetivos propostos, realizamos um levantamento de todos os documentos disponibilizados e providos ao longo do curso CELTA, sejam eles de natureza impressa ou digital.

Após definir e delinear as abordagens paradigmáticas e as tipologias desta pesquisa, explicamos, a seguir, o contexto dessa investigação, focando na origem e no propósito do curso CELTA, no centro autorizado em que este ocorreu, na rotina do curso a partir da nossa vivência e dos participantes envolvidos.

## 2.2 Contexto da pesquisa

Atualmente, o curso CELTA é oferecido pela Cambridge ESOL<sup>12</sup> e é caracterizado como uma qualificação inicial do *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira*<sup>13</sup>, cujo público-alvo são aprendizes adultos de inglês. O curso possui três modalidades<sup>14</sup>: em período integral (*full-time course*) com duração de quatro a cinco

---

<sup>12</sup> Cambridge ESOL é uma extensão da Universidade de Cambridge que tem como foco o ensino e aprendizagem de inglês para falantes de outras línguas. Um de seus objetivos é oferecer diversos cursos de qualificações de ensino de inglês, como o curso CELTA.

<sup>13</sup> *Teaching English as a Foreign Language* ou *TEFL*. A qualificação tipo TEFL envolve outros cursos além do CELTA, como o *Teaching Knowledge Test* (TKT); o *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages* (DELTA); e cursos classificados como “Qualificações para escolas” como *Certificate in English Language Teaching – Primary* (CELT-P); *Certificate in English Language Teaching – Secondary* (CELT-S); *Language for Teaching*; *Certificado em EMI Skills*; e *Train the Trainer*. O que difere esses cursos são os pré-requisitos para realizá-los, o foco de ensino e o conteúdo. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>14</sup> Disponível em <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/ways-to-take-celta/>. Acesso em: 11 mai. 2021.



semanas; em meio período (*part-time course*) com duração de alguns meses a um ano; e em meio virtual (*online course*), combinando momentos de estudo individual *online* com momentos presenciais.

Há duas formas de avaliação no curso CELTA com base nos tópicos que constituem o currículo do curso<sup>15</sup>: (a) *Planejamento e Ensino* e (b) *Trabalhos escritos sobre a sala de aula*<sup>16</sup>. A primeira avaliação é composta por uma prática supervisionada de seis horas para duas turmas de níveis de proficiência diferentes. A segunda avaliação é composta por quatro textos que os professores<sup>17</sup> precisam redigir ao longo do curso sobre os seguintes tópicos: *Foco no aprendiz*; *Tarefas relacionadas à língua*; *Tarefas relacionadas às habilidades linguísticas*; e *Lições da sala de aula*<sup>18</sup>. A fim de detalhar tais formas de avaliação do curso CELTA, assim como seus propósitos, elaboramos o Quadro 2:

Quadro 2 – Tipos de avaliações do curso CELTA

TIPOS DE AVALIAÇÃO	COMPOSIÇÃO	PROPÓSITO
<b>Planejamento e Ensino</b>	Seis horas de prática supervisionada: seis aulas de 40 minutos cada e duas aulas de 60 minutos cada.	Promover oportunidades para os professores candidatos demonstrarem se são capazes de aplicar as técnicas e estratégias de ensino no contexto de ensino de LE, e serem avaliados por meio de suas práticas e de seus planejamentos.
<b>Trabalhos escritos sobre a sala de aula</b>	<i>Foco no aprendiz</i>	Investigar o contexto de aprendizado e as necessidades particulares dos alunos voluntários que participam das práticas supervisionadas dos professores, e planejar e ministrar aulas que supram essas necessidades.
	<i>Tarefas relacionadas à língua</i>	Demonstrar conhecimento linguístico por meio de análises fonéticas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua e apresentar estratégias apropriadas de ensino desses aspectos.
	<i>Tarefas relacionadas às habilidades linguísticas</i>	Demonstrar conhecimento de habilidades linguísticas (leitura, escuta, escrita e fala) e propor uma atividade que foque em uma dessas habilidades.
	<i>Lições da sala de aula</i>	Refletir sobre a própria prática de ensino, e demonstrar o conhecimento adquirido ao longo do curso.

Fonte: Autoria própria (2020).

<sup>15</sup> Fonte: CELTA Syllabus and Assessment Guidelines, disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/21816-celta-syllabus.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>16</sup> *Planning and Teaching* e *Classroom-related written assignments*, respectivamente.

<sup>17</sup> De acordo com a tradução oficial do *website* Cambridge English Assessment, os ingressantes no curso CELTA são chamados de *teachers* e são traduzidos como *professores*. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/why-take-celta/>. Acesso em: 22 out. 2020.

<sup>18</sup> Foram traduzidos, respectivamente, de *Focus on the learner*, *Language related tasks*; *Language skills related tasks*; *Lessons from the classroom*.

O curso CELTA, assim como outros cursos oferecidos pela Cambridge ESOL, é realizado em centros autorizados em diversos países. Atualmente, em Londres – cidade em que o curso foi criado – existem vinte e três centros autorizados que variam entre escolas de idiomas e faculdades. Esses centros são regularmente visitados e inspecionados por membros assistentes do *Cambridge English Language Assessment*, para verificar a qualidade e o cumprimento do que é requerido pelos cursos.

O centro autorizado em questão é uma escola de idiomas situada no centro de Londres que dispõe de vinte salas equipadas com ar-condicionado, pisos acarpetados e quadros interativos para as aulas. Essa escola de idiomas também dispõe de uma biblioteca para estudos, um *lounge* com computadores e espaços para socialização, assim como uma cantina e uma cafeteria.

Além do curso CELTA, o centro autorizado oferece cursos de inglês geral (*General English*); cursos preparatórios para exames de proficiência (*Exam Preparation*); cursos voltados para áreas profissionais, como inglês para negócios (*Professional Pathways*); cursos voltados para áreas acadêmicas (*University Pathways*); e cursos com condições específicas, como aulas particulares, aulas voltadas para grupos de alunos adultos, dentre outros (*Additional Options*).

A vivência no curso CELTA ocorreu entre os dias 03 de abril a 02 de maio de 2019, sob a modalidade de período integral. Durante as manhãs, das 9:30h às 12:30h, havia as aulas teóricas sobre metodologias, técnicas de ensino, tipos de atividade em relação às habilidades linguísticas, léxico e gramática, planejamento, dentre outros tópicos de ensino de língua estrangeira. Durante as tardes, das 1:30h às 5:30h, havia as práticas supervisionadas. Devido ao caráter de curta duração e de intensidade, o curso CELTA demanda uma organização tanto da agenda dos conteúdos, quanto da função de cada participante envolvido com o curso.

É possível organizar os participantes do curso CELTA em dois grupos: *professores* e *instrutores*<sup>19</sup>. Em relação ao primeiro grupo, os pré-requisitos para se candidatar ao curso CELTA<sup>20</sup> são: ser maior de 18 anos, ter um nível de educação

---

<sup>19</sup> De acordo com a tradução oficial do *website* Cambridge English Assessment, os responsáveis por orientar os professores no curso CELTA são chamados de *tutors* e são traduzidos como *instrutores*. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/ways-to-take-celta/>. Acesso em: 22 out. 2020.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/how-to-register/>. Acesso em: 11 mai. 2021.

equivalente ao necessário para entrar no ensino superior, e ser proficiente em inglês nos níveis C1 ou C2 (de acordo com o Quadro Comum Europeu<sup>21</sup>). A experiência prévia com ensino de LE não é um pré-requisito para realizar o curso. Durante a vivência, havia 16 professores, sendo 14 nativos de língua inglesa e 2 não-nativos de língua inglesa.

Já em relação ao segundo grupo, durante a experiência, havia três instrutores que também eram funcionários do centro autorizado. Cada instrutor ficou responsável por acompanhar e avaliar um grupo de professores durante a prática supervisionada em uma turma de nível específico. As turmas eram compostas por, em média, doze (12) alunos voluntários de diversas nacionalidades, e os níveis de proficiência variavam entre básico (*elementary*), intermediário (*intermediate*) e pós-intermediário (*upper-intermediate*). Na metade do curso, os grupos de professores mudaram de instrutores e de nível. A prática supervisionada tinha, por fim, duas funções: promover uma condição para os professores de uma sala de aula de LE bem próxima à realidade; e promover à comunidade uma oportunidade de assistir a aulas de inglês gratuitamente. Por causa da gratuidade, o centro autorizado disponibilizava uma quantidade específica de vagas e deixava claro para os alunos voluntários a condição de serem aulas supervisionadas de professores em treinamento.

Como foi mencionado anteriormente, o curso na modalidade integral ocorre em dois turnos. Além de estudarem tópicos referentes ao ensino, em algumas manhãs os professores, em duplas, observavam aulas de alguns professores experientes, que eram funcionários do centro autorizado. Antes das observações, os professores recebiam orientações dos instrutores sobre quais aspectos de ensino deveriam ser focalizados durante a observação (ex: instruções, correção de erros, monitoramento de alunos, apresentação de conteúdo). Além do conteúdo de ensino ministrado, alguns momentos das manhãs eram dedicados a instruções de como elaborar e organizar as redações que compõem os tipos de avaliações do curso CELTA (cf. Quadro 1).

Os instrutores indicavam, com 24 horas de antecedência, o tópico a ser lecionado pelo professor para a turma de alunos voluntários. Esses tópicos eram de livros didáticos correspondentes aos níveis de turma mencionados anteriormente. Para o nível básico,

---

<sup>21</sup> De acordo com o Quadro Comum Europeu (Common European Framework of Reference for Languages) os níveis C1 e C2 são considerados “Usuário Proficiente” (*Proficient User*). Nestes níveis de proficiência, o falante consegue entender uma ampla variedade de significados da língua, falar fluentemente e espontaneamente, além de usar a língua apropriadamente em contextos sociais, acadêmicos e profissionais. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em: 11 mai. 2021.

utilizamos o *Straightfoward Elementary*; para o nível intermediário, utilizamos o *Speak Out Intermediate*; e para o nível pós-intermediário, utilizamos o *Straightfoward Upper Intermediate*. Os instrutores orientavam, nas primeiras aulas, alguns aspectos de ensino relevantes que precisavam constar dos planos de aula, como o tópico a ser lecionado e focalizado na aula (gramática, habilidades linguísticas, vocabulário) e possíveis formas de conduzi-la, assim como aspectos importantes para focalizar durante as aulas seguintes (ex: pronúncia de determinadas palavras consideradas problemáticas, prática de determinadas estruturas consideradas complexas).

Os professores tinham direito a consultar livros teóricos tanto na biblioteca física quanto na digital do centro autorizado, de modo que se sentissem mais confiantes no momento de planejar as aulas. Os instrutores recomendavam que os professores entregassem cópias dos planos de aula, assim como dos materiais que seriam utilizados, a fim de acompanhar melhor o andamento das aulas supervisionadas.

Após as aulas, cada professor deveria preencher uma ficha de autoavaliação, além de participar de uma sessão de *feedback*, em que os instrutores estimulavam uma discussão entre os professores que observavam as aulas e os professores que ministravam as aulas. O propósito da discussão era exercitar a percepção crítica daqueles que observavam e a autocrítica daqueles que ministravam as aulas, de acordo com os conteúdos vistos nas aulas teóricas. Os instrutores comentavam e sugeriam atenção em determinados pontos das aulas observadas, a fim de que houvesse um direcionamento para um crescimento nas aulas posteriores dos professores.

Tendo feito uma descrição da natureza e do propósito do curso CELTA, bem como do centro autorizado em que ocorreu a vivência, dos participantes e da rotina do curso, apresentamos, a seguir, os instrumentos de geração de dados utilizados nesse determinado contexto de pesquisa.

### **2.3 Instrumentos de geração de dados e participantes da pesquisa**

Considerando os instrumentos de geração de dados no estudo de caso do *tipo etnográfico*, temos a observação direta ou indireta, as entrevistas, os questionários, os diários e a análise de documentos (PAIVA, 2019). O contexto de investigação deste trabalho consiste em um ambiente de ensino, mais especificamente, em um contexto de formação docente, em que os professores participantes do curso tinham dois grandes

momentos em suas rotinas: aprender aspectos de ensino de LE e realizar uma prática docente supervisionada pelos instrutores.

Desta forma, adotamos os seguintes instrumentos para a geração de dados: a *observação participante* e as *notas de campo* (ANDRÉ, 1995) no curso CELTA; a aplicação, via e-mail, de *questionários* com perguntas abertas e fechadas (MOREIRA; CALEFFE, 2006) com os professores participantes do curso; o *levantamento dos documentos* (MOREIRA; CALEFFE, 2006) digitais e impressos fornecidos ao longo do curso; e os planos de aula produzidos pelos professores. A coleta dos planos de aula e a aplicação do questionário foram realizadas remotamente após o término do curso.

A elaboração do questionário teve como objetivo coletar informações extra e pós-curso, como a experiência dos professores de realizar o curso CELTA. O questionário foi enviado para os e-mails dos professores participantes entre setembro e dezembro de 2019, e este é dividido em duas partes, sendo a primeira sobre *informações pessoais* (ex: idade; nível de escolarização; origem e profissão) e a segunda sobre *informações sobre o curso* (APÊNDICE B).

Considerando os questionários e os planos de aula coletados, temos um total de quatro e vinte e seis, respectivamente. Entretanto, nem todo professor forneceu os dois tipos de documentos: alguns forneceram só os planos de aula, outros forneceram só os questionários. Ao todo, temos sete professores participantes deste estudo, incluindo nossa participação, uma vez que também fizemos parte do curso.

A fim de preservar os nomes verdadeiros dos professores, adotamos pseudônimos. A tabela a seguir se refere aos tipos de documentos que esses sete professores forneceram. Por fazer parte do estudo, o único nome que corresponde ao real é o de Ana.

Quadro 3 – Documentos fornecidos pelos professores

<b>Professor</b>	<b>Planos de aula</b>	<b>Questionário</b>
Ana	8	X
Karen	4	
Natasha	4	
Sabrina	4	
Walter	6	X
John	-	X
Amanda	-	X
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>4</b>

Fonte: Autoria própria (2021).

Embora a quantidade de questionários respondidos corresponda a 25% dos 16 professores no CELTA, é pertinente comentar um pouco algumas respostas a fim de

esboçar os perfis de professores que optam por realizar o CELTA. Em relação às informações pessoais (cf. Quadro 2), destacamos dois aspectos: a nacionalidade e a idade. Nessa amostragem de respostas, temos 2 professores nativos de língua inglesa, mais especificamente de Londres, e 2 professores não-nativos de língua inglesa, sendo um da Itália e a outra do Brasil. Em relação à idade dos quatro professores, percebemos um intervalo de 21 a 45 anos.

Tanto a nacionalidade quanto a idade destacada na amostra de respostas confirmam o caráter de diversidade que o CELTA possui, uma vez que uma de suas maiores características enfatizadas nos contextos informativos sobre o curso é que ele é de caráter internacional e seus pré-requisitos possuem uma flexibilidade em relação à idade dos candidatos, uma vez que só é necessário ser maior de 18 anos.

Em relação às informações sobre o curso (APÊNDICE B), gostaríamos de destacar três das nove perguntas dessa parte: a (possível) experiência prévia de ensino de inglês como LE (pergunta 2); as expectativas em realizar o CELTA e o (des)cumprimento destas (pergunta 3); e a autopercepção enquanto professores de inglês como LE após terminar o curso (pergunta 4).

Em relação à segunda pergunta do questionário, dois professores afirmaram já haver ensinado inglês como LE antes de realizar o CELTA (2 a 5 anos de experiência) e dois professores afirmaram não haver ensinado inglês como LE antes do curso. Em relação à terceira pergunta do questionário alguns tópicos como exaustão por causa da rotina intensa do curso; reconhecimento de limitações de melhores oportunidades de emprego devido a não possuir um diploma de ensino superior; e melhoria na própria prática de ensino devido à rotina de feedbacks representam algumas das expectativas dos professores, ao terminarem o curso.

Por fim, em relação à quarta pergunta do questionário, as respostas, embora unânimes, possuem justificativas e explicações diferentes. A unanimidade diz respeito a todos os professores afirmarem que se consideram aptos a ensinar inglês como LE. Algumas justificativas como o caráter curto e intenso do curso, e o foco no treinamento e na certificação foram alguns dos argumentos apresentados pelos professores.

A seguir, apresentamos o *corpus* desta pesquisa, considerando, primeiramente, o *corpus* ampliado, para se ter uma visão macro dos documentos digitais e impressos utilizados ao longo do curso CELTA e, em seguida, o *corpus* deste estudo, a fim de explicar detalhadamente como se constituem os documentos selecionados para responder aos objetivos de pesquisa.

## 2.4 *Corpus*

### 2.4.1 *Corpus* ampliado

Realizar o curso CELTA não se trata apenas do curso em si. Ao longo da nossa experiência nesse contexto, desde o primeiro contato com o centro autorizado até o último dia de aula, podemos organizá-la em duas etapas do CELTA: (1) Pré-curso e (2) Curso. Cada etapa possui *documentos* que seguem um *formato* com *finalidades* específicas. Descrevemos tais etapas considerando seus documentos e suas características (Quadro 4). Essa esquematização tem o objetivo de apresentar uma visão macro dos documentos e materiais que circulam antes e ao longo do curso entre os participantes, tanto nos momentos em que eles são aprendizes da docência (Professor aprendiz), quanto nos momentos em que eles são os docentes em si (Professor regente).

Quadro 4 – Esquematização dos documentos presentes no curso CELTA

ETAPAS	DOCUMENTO	FORMATO	FINALIDADE
1) PRÉ-CURSO	a. <i>CELTA Application Form and pre-interview tasks</i>	Documento digital	Solicitar dados pessoais do candidato e avaliar, preliminarmente, sua linguagem em relação a situações de ensino de inglês como LE.
	b. Entrevista	Video chamada ( <i>Skype</i> ) e documento digital	Avaliar o candidato, via linguagem oral e escrita, em relação a tópicos de ensino de inglês como LE.
	c. <i>Pre-course Task</i>	Documento digital	Introduzir e preparar o candidato para o CELTA por meio de tarefas.
	d. <i>Grammar for Teachers: Language Awareness</i>	Curso online <sup>22</sup>	Aperfeiçoar e aprofundar conhecimentos gramaticais avançados da língua inglesa.
	e. <i>Free CELTA Toolkit</i>	Curso online <sup>23</sup>	Introduzir os tópicos abordados no curso CELTA.
2) CURSO	<b><u>Professor aprendiz:</u></b>		
	a. <i>Candidate Agreement</i>	Documento impresso	Conscientizar e esclarecer os termos e as condições gerais do curso.
	b. <i>CELTA Course Timetable</i>	Documento digital	Orientar os professores em relação à rotina e conteúdo do curso.
	c. <i>CELTA Handbook</i>	Documento impresso	Informar os professores sobre as regras gerais do curso.
	d. <i>Teaching Practice Rota</i>	Documento digital	Orientar os professores em relação à rotatividade de práticas supervisionadas ao longo do curso.
	e. Roteiros dos trabalhos escritos	Documento digital	Orientar os professores em relação ao formato e ao conteúdo dos trabalhos escritos.
	f. <i>Glossary of Teaching Terms</i>	Documento digital	Familiarizar os professores com termos referentes ao ensino de língua inglesa.
	g. <i>Handouts</i>	Documento impresso	Apresentar conceitos e propostas de atividades sobre ensino de inglês como LE.
	<b><u>Professor regente:</u></b>		
	h. <i>Lesson Plan Template</i>	Documento digital	Apresentar um modelo de planejamento para prática supervisionada.
	i. Material didático	Documento impresso	Embasar o conteúdo e as atividades da prática supervisionada.
	j. <i>Self-evaluation assessment</i>	Documento impresso	Promover uma autoavaliação do professor sobre sua prática.
	k. <i>CELTA TP Tutor's Feedback Sheet</i>	Documento impresso	Promover uma avaliação do instrutor sobre a prática do professor.

Fonte: Autoria própria (2020).

<sup>22</sup> Disponível, via chave de acesso, em: <https://www.cambridgelms.org/main/p/splash>. Acesso em: 22 out. 2020.

<sup>23</sup> Disponível, gratuitamente, em: <https://www.el-training.com/course/celta-toolkit>. Acesso em: 11 mai. 2021.



Os documentos da etapa *Pré-curso* foram disponibilizados via e-mail por um representante do centro autorizado para os candidatos do curso. O *CELTA Application Form and pre-interview tasks* consiste em um documento digital com duas grandes seções para o candidato preencher antes da entrevista com o mesmo representante que entrou em contato. A primeira seção se refere ao preenchimento de informações burocráticas (ex: data de início do curso; assistência de acomodação para alunos estrangeiros) e pessoais (ex: dados pessoais; nível de educação; experiência prévia de ensino de LE; motivos para a escolha do curso CELTA). A segunda seção se refere a quatro tarefas relacionadas ao ensino de LE (*Corrigindo os erros de um aluno; Ajudando alunos a compreender as diferenças de significado; Abordagens para ensino e aprendizagem 1; Abordagens para ensino e aprendizagem 2*<sup>24</sup>) em que o candidato deve respondê-las com base em alguma das referências de gramáticas sugeridas no documento.

Após o envio das respostas do *Application Form*, o representante do centro autorizado realizou uma *Entrevista* via dois formatos: vídeo chamada e documento escrito. A vídeo chamada era composta de um momento direcionado a coletar informações pessoais do candidato e, principalmente, detalhes de experiências prévias, caso houvesse, com o ensino de LE, e um momento em que o representante apresentou contextos hipotéticos de sala de aula, considerando o conteúdo de ensino (ex: *Como você abordaria vocabulário em uma aula cujo tema é cinema e o nível da turma é básico?*) e pediu sugestões de atividades do candidato. Além do conteúdo dos dois momentos, o nível de proficiência do candidato foi avaliado, uma vez que este é um dos pré-requisitos para realizar o curso (cf. subseção 2.2). O documento escrito da *Entrevista* consistiu em responder a quatro tarefas sobre situações de ensino (redação sobre um tópico; erros gramaticais; classes gramaticais; tempos verbais).

Após a avaliação e a aprovação das respostas da *Entrevista*, o candidato torna-se parte do grupo de participantes do CELTA intitulado *professores* (cf. subseção 2.2). O representante do centro autorizado enviou, então, três documentos: o *Pre-course Task*, o *Grammar for Teachers: Language Awareness*, e o *Free CELTA Toolkit*. Esses documentos de origens diversas pretendiam introduzir conteúdo e preparar o professor para o CELTA. O primeiro consiste em uma apostila com tarefas relacionadas às áreas abordadas no CELTA. O segundo e o terceiro eram cursos *online*, para aperfeiçoar e

---

<sup>24</sup> *Correcting a student's mistakes; Helping students understand differences in meaning; Approaches to teaching and learning 1; Approaches to teaching and learning 2*, respectivamente.

promover um estudo mais aprofundado da gramática da língua inglesa e para apresentar tópicos relacionados ao ensino de inglês como LE abordados no curso, respectivamente.

De acordo com a dinâmica do curso CELTA (cf. subseção 2.2), percebemos uma dupla função do professor enquanto participante do curso. Desta forma, organizamos os documentos da etapa *Curso* de acordo com as funções do professor. Durante as manhãs, ele ocupava o lugar de *aprendiz* de técnicas e estratégias de ensino. Durante as tardes, por sua vez, ele ocupava o lugar de *regente*, isto é, responsável por sua própria prática em sala de aula, conforme detalhado na rotina do curso (cf. 2.2). Vejamos a seguir a descrição dos documentos de acordo com essas duas funções.

### *Professor aprendiz*

No primeiro dia de aula do curso os professores assinaram o *Candidate Agreement*, o qual consiste em um documento impresso com os termos de concordância do professor para com o curso. Os professores receberam, via e-mail, o *CELTA Course Timetable*, o qual consiste em uma tabela semanal referente ao mês em que o curso foi realizado (*April 2019*) devidamente preenchida com o conteúdo previsto de acordo com a rotina do curso, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Excerto da tabela da rotina do curso CELTA

London					
Course Tutors: [redacted] and [redacted]					
Course Dates: April 2019					
WEEK 1	Mon	Tue	Wed 3	Thu 4	Fri 5
9.30 – 10.50			Introduction and Course Administration - RS	Vocabulary 1: Aspects of lexis Pre-teaching in Skills Lessons - TB (2,3)	Classroom Management - TB
9.45 – 10.00	BREAK				
11.10 – 12.30			Foreign Language lesson Ola (1.3/5.1/5.2)	Skills 1: Reading - RS (3.1)	Assignment 1 Guidance, 'Focus on the Learner' Due in Day 10 - RS
12.30- 1.30	LUNCH				
1.30 – 2.30			Centre IT and IWB - TB	Preparing for Teaching with a Tutor RS/TB/FC	
2.30 – 5.30			Watch your TP tutor teach your class and meet the students TB/RS /FC Preparing for TP1 and 2- TB/RS /FC Observation 1	TP1 ABC	TP1 DEF
Notes			Note your observation in your Celta 5 booklet		Note your lesson in Celta 5 booklet.

Fonte: Acervo pessoal (2019).

Além desses documentos, foi entregue aos professores o *CELTA Handbook*, o qual consiste em uma apostila informativa sobre a organização do conteúdo do curso, as orientações gerais das práticas supervisionadas – chamadas de *Teaching Practice* (TP) – os materiais didáticos a serem utilizados nas práticas, as expectativas dos instrutores em relação à prática do professor, a descrição das turmas de alunos voluntários da prática, as sessões de *feedback*, o modelo de plano de aula disponibilizado, as orientações para as quatro tarefas que compõem a avaliação do professor no curso, as orientações para as observações de professores experientes, o processo de recebimento do certificado e as recomendações gerais do curso.

Ainda no primeiro dia de aula, foi entregue aos professores o *Teaching Practice Rota*, o qual consiste no esquema de rotatividade de práticas supervisionadas. Diante da quantidade de professores e instrutores do curso (cf. subseção 2.2), cada instrutor ficou responsável por um grupo de professores, sendo dois grupos de seis e um grupo de quatro. No documento, os professores de cada grupo eram organizados em letras (A, B, C, D, E, F), a fim de facilitar na organização do esquema de rotatividade, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Esquema de rotatividade das práticas supervisionadas dos professores

When?	Which TP?	Who's teaching?	How long?	Notes
Wednesday 3 April	0	Tutors	90 mins	+ 30 min get to know your students
Thursday	1	ABC	3 x 40 mins	
Friday	1	DEF	3 x 40 mins	
Monday 8 April	2	ABC	3 x 40 mins	
Tuesday	2	DEF	3 x 40 mins	Progress Report
Wednesday	3	ABC	3 x 40 mins	
Thursday	3	DEF	3 x 40 mins	
Friday	4	ABC	3 x 40 mins	
Monday 15 April	4	DEF	3 x 40 mins	
Tuesday	-	Tutors	90 mins	New level + 30 min get to know your students
Wednesday	5	ABC	3 x 40 mins	
Thursday	5	DEF	3 x 40 mins	
Tuesday 23 April	6	ABC	3 x 40 mins	Tutorials
Wednesday	6	DEF	3 x 40 mins	
Thursday	7	AB	2 x 60 mins	
Friday	7	CD	2 x 60 mins	
Monday 29 April	7	EF	2 x 60 mins	
Tuesday	8	AB	2 x 60 mins	
Wednesday	8	CD	2 x 60 mins	
Thursday	8	EF	2 x 60 mins	

Fonte: Acervo pessoal (2019).

A primeira coluna se refere à data ou dia da semana; a segunda coluna se refere à aula do professor (são oito no total); a terceira coluna se refere ao trio de professores que ministrariam as aulas; a quarta coluna se refere à duração das aulas de cada professor (a aula total da turma de alunos voluntários durava uma hora e vinte minutos, isto é, três práticas supervisionadas de três diferentes professores); e a quinta coluna se refere às informações extras sobre as práticas.

Os *Roteiros dos trabalhos escritos* consistem em textos instrucionais sobre o formato (ex: quantidade de palavras, divisão de seções) e o conteúdo (ex: objetivo do trabalho, critérios de avaliação) dos quatro trabalhos que o professor precisa escrever ao longo do curso como parte da avaliação final (cf. Quadro 1). O *Glossary of teaching terms* consiste em um glossário com breves definições de termos referentes ao ensino de inglês como LE utilizados ao longo do curso (ex: *aims; authentic material; concept questions; drilling; lead-in*).

Os *Handouts* consistem em materiais impressos que eram entregues aos professores ao longo das aulas teóricas das manhãs. Alguns tópicos relacionados ao ensino de inglês como LE abordados nesses materiais são: planejamento de aulas, ensino de habilidades linguísticas, tipos de correção de erros de alunos, orientações para checar a compreensão dos alunos etc. Os *handouts* também representam um material de apoio e de referência para o planejamento da prática supervisionada. Dentre os *handouts* distribuídos, identificamos três tipos, a saber: *instrutivo; instrutivo com exercícios; e exercícios*. A fim de ilustrá-los, digitalizamos esses documentos para uma visualização mais nítida.

Em relação ao *Handout Instrutivo* (Fig. 3), o formato, geralmente, apresenta um título referente a algum tópico de ensino (ex: *Lexical items and chunks; Giving instructions; Checking Meaning – Concept Questions; Lesson Planning – Aims and stages*) seguido de itens sobre o assunto tratado no título e descrições de cada tópico.

Figura 3 – Exemplo de *Handout* instrutivo

**Checking Meaning – Concept Questions**

When you plan to clarify language, you need to plan to convey the meaning and then check that students understand the meaning. A very important technique is asking concept checking questions.

1. Choose an example of the target language from your context.
2. Break down the meaning of the target language (word/structures)
3. Turn those aspects of meaning into questions, which, if answered correctly, show understanding of the target language.

For example: Your TL is personality adjectives, including “shy”. The context is a description of your friends. One of them is Sarah, who’s a shy person.

Meaning:

- It’s not easy for Sarah to talk to people
- She doesn’t feel comfortable when she talks to new people
- Maybe she wants to talk to new people but can’t
- She’s not a bad person and she’s not unfriendly

To check understanding of all aspects of the meaning, the teacher asks the questions:

- Is it easy for Sarah to talk to people? (no)
- Does she feel ok when she talks to new people? (no)
- Do you think she wants to talk to new people? (maybe)
- Is she a bad person? Is she unfriendly? (no)

These closed display questions pin down the meaning. The teacher then asks follow-up questions to consolidate and personalise, e.g.

- Do you know anyone who’s shy? In which situations are they the most shy?
- Are you ever shy? In which situations?

Good concept checking questions...

- should initially relate to the context of the target language
- should cover all areas of concept checking and potential confusion (which varies depending on the TL)
- should be graded so that the language in the questions is simpler than the target language
- shouldn’t simply reuse the target language, e.g. You have to do your homework. *Do you have to do your homework?* doesn’t check *have to*.
- ✘ are not the same as eliciting, i.e. the answer to the questions shouldn’t be the target language
- should have clear answers which you need to plan, unless they are the referential questions (e.g. personalised concept checking questions)

Fonte: Acervo pessoal (2019).

O *handout instrutivo* intitulado *Checking Meaning – Concept Questions*, por exemplo, é organizado em tópicos explicativos (numerados e não-numerados) sobre como elaborar perguntas de checagem de compreensão. Isto é, é comum nesses documentos a apresentação de alguma técnica ou estratégia de ensino em um formato de instruções, como um guia para o professor sobre o que são e como aplicar de maneira efetiva tais técnicas e estratégias.

O segundo tipo é o *Handout instrutivo com exercícios* (Fig. 4), cujo formato é semelhante ao do tipo *instrutivo*, porém com o acréscimo de algum exercício sobre um determinado tópico tratado no título do *handout*. Esses exercícios eram realizados nas

aulas teóricas da manhã, e representavam uma oportunidade de praticar o tópico estudado, a fim de desenvolver segurança e autonomia, caso o professor o utilizasse em algumas de suas aulas supervisionadas.

Figura 4 – Exemplo de *Handout* instrutivo com exercícios

**How shall I correct the error?**  
Compare the ways that different teachers respond to the same error.

1. What *technique* does the teacher use?
2. What is their *aim*?

**Student error: Yesterday I go to the beach.**

- a) **Teacher 1:** Yesterday – so, grammar?
- b) **Teacher 2:** Yesterday, you ...
- c) **Teacher 3:** Not quite, look: Yesterday I go to the beach. [Holds up hand and indicates 3rd finger from left from the learners' point of view.]
- d) **Teacher 4:** Sorry, do you mean every day?
- e) **Teacher 5:** You went to the beach - that's nice. Who did you go with?
- f) **Teacher 6:** Makes no comment. The activity continues until, at the end, the teacher says "I heard someone say, 'Yesterday I go to the beach.' Can anyone correct that?"

Compare your answers with the table below

Correction strategy	Advantages	Disadvantages
a) <b>T prompts using terminology</b> e.g. grammar, tense, pronunciation etc.  To highlight type of error and elicit self-correction.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Easy to use.</li> <li>• Indicates the type of error that the learner should be looking for. T needs to be aware</li> <li>• Encourages self-correction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Learners need to be familiar with the terminology used.</li> </ul>
b) <b>T repeats the utterance up to the point of the error</b> e.g. Yesterday you ...  To highlight the position of the error and elicit self-correction.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Easy to use</li> <li>• Encourages self correction</li> </ul>	
c) <b>Finger correction</b>  To highlight position of error and elicit self-correction.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• makes it clear where the mistake is in the sentence</li> <li>• very visual</li> <li>• Encourages self-correction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do afterwords</li> </ul>
d) <b>T asks a question</b> , e.g. Do you mean you go every day?  To encourage S to think about the unintended meaning and elicit self-correction.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CCS question</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• They might not notice they are making mistakes.</li> </ul>
e) <b>Reformulation</b> e.g. You went to the beach.  To provide a correct model of the utterance.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direct</li> </ul>	
f) <b>Delayed correction</b>  To avoid interrupting the flow of conversation and to highlight errors relevant to all Ss.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doesn't interrupt flow.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• They might not be aware</li> </ul>

Fonte: Acervo pessoal (2019).

No exemplo acima, referente à correção de erros, é apresentado, primeiramente, um exemplo de erro gramatical em uma frase em negrito centralizada no documento (*Yesterday I go to the beach*) e é seguido logo abaixo de alguns exemplos de estratégias de correção dessa frase diferenciados pela nomenclatura *Teacher x*, sendo *x* um número.

Em seguida, temos uma tabela incompleta sobre as estratégias de correção de erros (*correction strategies*), como é sinalizado na primeira coluna. Nas colunas seguintes, intituladas vantagens e desvantagens, respectivamente, percebemos que há espaços em branco. Estas lacunas deveriam ser preenchidas pelos professores participantes do curso CELTA, em grupo ou individualmente, a partir das discussões e explicações dos instrutores.

O objetivo do *Handout instrutivo com exercícios* é tanto apresentar uma estratégia ou técnica de ensino, quanto propor discussões entre os professores sobre esse mesmo tópico. Em relação ao *handout* de correção de erros, o professor precisa preencher as lacunas nas colunas de vantagens e desvantagens de utilização de cada uma das seis estratégias apresentadas. Isso foi feito a partir de discussões em grupos, a fim de que os professores expressassem suas opiniões sobre tais estratégias e depois compartilhassem com o grupo e com os instrutores, seguido de quaisquer ajustes necessários nas respostas.

O terceiro tipo é o *Handout de exercícios* (Fig. 5), cujo nome é autoexplicativo. Assim como os tipos de *handouts* mencionados, o conteúdo deste está relacionado com o tópico de ensino de inglês como LE, e os exercícios tinham a mesma função dos presentes nos *handouts instrutivos com exercícios*: promover uma oportunidade de os professores praticarem uma técnica ou estratégia de ensino e aumentar seus repertórios de tipos de atividades que podem ser incluídas em seus planos de aula.

Figura 5 – Exemplo de *Handout* de exercícios

Grammar lessons  
Using Timelines in Teaching

Look at the following sentences and decide:  
a) what the underlined tense is  
b) which timeline it matches below

b - 1) He's been working hard all year, so I think he deserves a holiday. *Present Perfect Continuous*

c - 2) A: "I feel sick." B: "Go home. I'll cover your class." *Future simple*

a - 3) The class had started when Ahmed arrived. *Past P. / Simple P.*

f - 4) By this time next month, I'll have been an English teacher for 10 years. *Future Perfect*

e - 5) Marco's taken the IELTS exam several times. *Present Perfect*

d - 6) I was planning my lesson, when the fire alarm rang. *Past continuous / Simple past*

**Some key points:**

- Not appropriate for all language points – generally only tenses
- Clear model sentence essential
- Relate model sentence to timeline
- Very helpful for visual learners
- Be consistent with how you represent features on your timelines
- Use colours in boardwork to help differentiate features of timelines
- Include time references and label the timeline clearly
- Think about how to involve students e.g. eliciting, matching etc.

*When draw a time line, elicit its parts from the sts.*

Fonte: Acervo pessoal (2019).

O *Handout de exercícios*, referente ao ensino de gramática por meio de linhas temporais, por exemplo, propõe uma atividade de associação. No início do documento, há seis frases em tempos verbais distintos. Logo abaixo, há seis linhas do tempo que ilustram cada uma dessas frases. Os professores deveriam associar cada frase a sua respectiva linha temporal, como uma forma de praticar essa técnica de ensino de gramática e testar seu conhecimento sobre esse tópico para utilizar, conseqüentemente, em suas aulas supervisionadas posteriormente. Vejamos a seguir a descrição dos documentos relacionados ao professor regente.




### *Professor regente*

Os principais documentos utilizados pelos professores nessa função são: o *Lesson Plan Template* e o *Material Didático*. Este é previamente estabelecido pelos instrutores e consistia em livros didáticos de inglês como LE de diferentes níveis (cf. 2.2). As lições dos livros são selecionadas, nas primeiras práticas, pelo instrutor e ditas aos professores um dia antes de suas respectivas práticas.

O *Lesson Plan Template* consiste em um modelo de plano de aula previamente estabelecido no curso. É um documento em formato de tabelas que são organizadas em seções: *informações fixas*, *objetivos*, *procedimentos*, *análise linguística* (léxico e gramática). Na primeira seção (Fig. 6), o professor deve preencher as seguintes informações, da esquerda para a direita: nome do professor, nível da turma (A1, A2, B1, B2, C1, C2), o foco da aula (*grammar*, *reading*, *listening*, *speaking*, *writing* e *vocabulary*) e a data da aula.

Figura 6 – Seção de *informações fixas* do plano de aula



Name	Level	Lesson focus	Date
[Redacted]	A1	Listening & Grammar	4.4.19

Fonte: Acervo pessoal (2019).

Em relação a segunda seção, o professor deve se atentar a elaboração de três tipos de objetivos: o geral (*main aim*), o específico (*subsidiary aim*) e ao pessoal (*personal aims*), como podemos observar na Figura 7.

Figura 7 – Seção de *objetivos* do plano de aula

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

Fonte: Acervo pessoal (2019).

Na seção de *procedimentos* (Fig. 8), o professor organiza os estágios da aula em cinco itens, sendo eles (da esquerda para a direita): a duração (*Time*), as etapas das tarefas (*Stage and procedure*), o objetivo das tarefas (*Stage aim*), o tipo de interação (*Interaction*), e a antecipação de possíveis problemas da aula (*Anticipated problems*).

Figura 8 – Seção de *procedimentos* do plano de aula

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: Acervo pessoal (2019).

A seção de *análise linguística* é dividida em dois tópicos: léxico e gramática. A depender do foco da aula, o professor poderia não preencher uma dessas seções. Caso a aula fosse focada apenas em léxico, não havia necessidade de preencher as informações referentes à gramática da língua inglesa, e vice-versa. Vejamos os itens que compõem o tópico de léxico ou vocabulário (Fig. 9):

Figura 9 – Seção de *análise linguística* do plano de aula (léxico)

Language Analysis			
1. Lexis/Vocabulary			
Word/phrase (with part of speech in brackets) & definition	Pronunciation (where is the stress? Which words/sounds will you highlight using phonemic script?)	How will you contextualise/convey meaning? (anecdote, visuals etc.)	How will you check understanding? (CCQs)
What problems do you expect students to have with this lexis/vocabulary? What mistakes do you expect them to make?		How will you solve these problems?	

Fonte: Acervo pessoal (2019).

Ao preencher o tópico de léxico ou vocabulário, o professor precisava estar ciente quanto à palavra ou frase a ser focalizada na aula e seus respectivos significados, suas transcrições fonéticas e responder às seguintes perguntas: *Como você vai contextualizar/prover significado? – anedota, elementos visuais etc. (How will you contextualize/convey meaning? – anecdote, visuals etc)* e *Como você vai checar a compreensão? (How will you check understanding?)*. Assim como a seção de

*procedimentos*, o tópico de léxico ou vocabulário também possui um item sobre problemas antecipados com as seguintes perguntas: *Que problemas você espera que os alunos tenham com esse léxico/vocabulário?* (*What problems do you expect students to have with this lexis/vocabulary?*); *Que erros você espera que eles cometam?* (*What mistakes do you expect them to make?*); e *Como você vai resolver esses problemas?* (*How will you solve these problems?*).

Ao elaborar o tópico de gramática, estruturas ou funções, o professor precisava estar ciente, primeiramente, quanto a um modelo de uso do aspecto gramatical a ser focalizado na aula. Esse tópico é dividido em três níveis, como podemos observar na Figura 10: quanto ao *significado* (*meaning*), quanto à *forma* (*form*) e quanto à *pronúncia* (*pronunciation*). No primeiro nível, o professor precisa responder às seguintes questões: *Qual é o significado/uso?* (*What's the meaning/usage?*); *Como você vai prover o significado/uso da estrutura? – anedota, elementos visuais, linha do tempo* (*How will you convey the meaning/usade of the structure? – anecdote, visual, timeline*); e *Como você vai checar a compreensão dos alunos?* (*How will you check students' understanding?*).

Figura 10 – Seção de *análise linguística* do plano de aula (gramática)

2. Grammar/structures/functions		
Give model sentence(s) from your context:		
Meaning - What is the meaning/usage?	How will you convey the meaning/usage of the structure? (anecdote, visual, timeline):	Anticipated Problems & Solutions with meaning:
How will you check students' understanding? (CCQs):		
Form - Name the structure/function and show how you will break down the form/structure for students based on the model sentence you provided.	Anticipated Problems & Solutions with form:	
Pronunciation - Including stress, intonation and aspects of connected speech -s pronunciation of verbs in the 3 <sup>rd</sup> person singular	Anticipated Problems & Solutions with pronunciation:	

Fonte: Acervo pessoal (2019).

No segundo nível, o professor precisa preencher o comando que diz: *Nomeie a estrutura/função e mostre como você vai separar a forma/estrutura para os alunos baseado no modelo de frase que você forneceu* (*Name the structure/function and show how you will break down the form/structure for students based on the model sentence you provided*). Por fim, no terceiro nível, o professor precisa preencher o comando que diz:

*Incluir a acentuação, entonação e aspectos da fala conectada (Including stress, intonation and aspects of connected speech).* Todos os três pontos da seção de gramática, pedem que o professor pense em problemas antecipados referentes aos seus respectivos focos: significado, forma e pronúncia.

Por fim, os dois últimos documentos utilizados na função *professor regente* são: o *Self-evaluation assessment* e o *CELTA TP Tutor's Feedback Sheet*. Ambos os documentos faziam parte da sessão de *feedback* após as práticas supervisionadas. São fichas de avaliação que se diferem em relação a quem as preenche. O *Self-evaluation assessment* é preenchido pelo professor e consiste em cinco perguntas referentes à performance deste durante sua prática. As perguntas são relacionadas ao cumprimento dos objetivos estabelecidos (*Did you achieve your lesson aims and your personal aims? What evidence is there for this?*), aos procedimentos bem sucedidos (*What worked well today? Why?*), aos procedimentos não bem-sucedidos (*What didn't work well? Why?*), aos objetivos pessoais a serem atingidos nas próximas práticas (*What are your personal aims for your next lesson?*); e aos aspectos da prática que o professor desejasse que o instrutor mencionasse na sessão de *feedback* (*What aspects from today would you like to focus on in the oral feedback session? Do you have any questions?*).

O documento *CELTA TP Tutor's Feedback Sheet*, por sua vez, é preenchido pelo instrutor e consiste em duas partes: a primeira se refere às informações do professor e de sua prática (i.e. nome, data, número de alunos, número da prática, duração, nível, foco da lição, instrutor responsável), e a segunda se refere a quatro pontos de avaliação sobre a prática do professor, como é possível observar na Figura 11: a elaboração do plano de aula, os aspectos positivos da prática, as ações pontuais para a melhoria em futuras práticas, e a avaliação final da prática.

Figura 11 – Ficha de avaliação do instrutor sobre a prática do professor

CELTA TP Tutor's Feedback Sheet

Name	Date	No. of students	Lesson no.
[REDACTED]	4.4.19	13	1
Length	Level	Lesson type	Tutor
40 mins	A1	Listening & grammar	[REDACTED]

**Lesson Plan:**  
You have made a great attempt at a lesson plan by trying to fill out every section, including the anticipated problems and solutions. It's great to see you fill out the Lexis section, but this only has to be done for language that you will specifically be focusing on in the lesson. It is clear from this plan that you have thought carefully about each part of your lesson, and this will serve you well for the rest of the course and beyond.

**Strengths:**  
You have a relaxed and friendly manner with the students.  
Your drilling was natural and effective.  
It was good to see you contextualize the grammar and to ask CCQs.  
You dealt with unexpected questions very knowledgeably and professionally.  
Setting up activities was generally clear and well-organised, and you monitored well.

**Action points for future lessons:**  
Make sure to use pair or group work as much as possible.  
Pay attention to your positioning in the class when talking to students.  
Don't be too quick to show the students the language on the board.

**Overall this lesson is: To standard / Not to standard because...**  
This was a confident first lesson, Ana. Your detailed lesson plan meant that you had thought through your lesson in detail and it came across in the classroom. You responded very well to students and knew the grammar that you were teaching thoroughly. A good start!

TP Tutor's signature [REDACTED]

Trainee's signature [REDACTED]

Fonte: Acervo pessoal (2019).

A avaliação final do instrutor pode ser *to standard* ou *not to standard*, sendo a primeira uma aprovação e a segunda uma desaprovação. Essa avaliação está relacionada ao nível de expectativa esperado sobre o professor em relação à utilização das técnicas e estratégias de ensino de inglês como LE visto nas aulas da manhã. Das oito aulas que o professor ministra ao longo do curso, era aconselhado não ter mais do que duas avaliações *not to standard*.

Diante da macrovisão dos tipos, formatos e funções dos documentos que circulam antes e ao longo do curso CELTA, apresentamos, a seguir, o *corpus* utilizado para atender aos objetivos específicos deste estudo.

#### 2.4.2 *Corpus* da pesquisa

Os objetivos específicos deste estudo buscam identificar e compreender as concepções de ensino de línguas e de formação docente a partir do planejamento de ensino. Assim, selecionamos os *handouts* referentes à etapa de planejamento e ao ensino

de aspectos linguísticos. Considerando o plano de aula uma materialização e sistematização do planejamento, selecionamos, também os planos de aula como *corpus* da pesquisa. Entretanto, visto que estamos buscando concepções de ensino de língua e de formação docente, compreendemos que a seção *procedimentos* pode nos fornecer essas informações. Como foi mencionado na seção anterior sobre os instrumentos de geração de dados, coletamos um total de vinte e seis planos de aula de cinco professores. A fim de organizar nossa análise nessa pesquisa, organizamos os planos com o seguinte código: PA para Plano de Aula, seguido por um número, que vai de 01 a 26.

Quanto aos *handouts*, temos três do tipo instrutivo referentes ao planejamento em si, e um referente ao ensino de vocabulário. Durante a análise dos dados, mencionamos tais documentos como *Handout*, seguido do número 1, 2, 3 ou 4. A seguir, apresentamos cada um dos *handouts* na íntegra. Durante a análise, utilizaremos trechos desses materiais.

O *Handout* 1, que possui frente e verso, é intitulado *Lesson planning – aims and stages*. Nesse material, são apresentados exemplos de frases de objetivos dos estágios de uma aula. Esses objetivos estão organizados em grupos: contextualização da aula (*lead-ins*), ensino de compreensão oral (*gist listening* e *intensive listening*), ensino de produção oral (*authentic speaking*), ensino de gramática (*grammar based stages*), ensino de pronúncia (*phonology based stages*), ensino de vocabulário (*vocabulary based stages*), linguagem funcional (*functional language*), ensino de compreensão oral (*reading*) e ensino de produção escrita (*writing*).

## Handout 1 – Exemplos de objetivos de tarefas (frente)

### Lesson planning. Aims and stages

#### Lead-ins

- To activate schemata on the topic
- To generate interest in the topic
- To stimulate prediction of content
- To create a better-informed audience
- To gauge students' knowledge of the topic

#### Gist Listening

- To establish the context and purpose of the dialogue
- To establish general content of the conversation
- To identify and decide on the attitude of the speakers

#### Intensive Listening

- To create detailed understanding of the text... via ...a gap-fill, false summary, table, set of questions

#### Authentic Speaking

- To give students an opportunity to develop fluency
- To provide an opportunity for free discussion
- For students to speak freely about their life/family/country/education etc
- For students to discuss the topic.. of the text.

#### Grammar based stages

- To present the form and meaning of the target structure
- To provide restricted practice of the target language
- To raise awareness of the different uses of first conditional
- To check understanding of the form and use of the 1<sup>st</sup> conditional
- To focus on the use of present participles
- For sts to practice the TL with some originality

### Handout 1 – Exemplos de objetivos de tarefas (verso)

#### Phonology based stages

- To focus on weak pronunciation in connected speech
- For students to discriminate between sounds / / and / /
- To highlight long sounds in words ending in 'e'
- To give practice of pronouncing large numbers.

#### Vocabulary based stages

- To facilitate understanding of the text.
- To brainstorm lexis connected with the topic
- To expand the students' ability to use linking devices.
- To review vocabulary of the week/unit.
- To practise using strong-weak adjectives

#### Functional language

- For students to practise exponents of giving, asking for and refusing permission
- For students to practise spoken formal and informal language

#### Reading

- To give practice of scan reading
- To establish superficial understanding of the text
- To provide detailed understanding of the text
- To highlight and extract target language from the text.

#### Writing

- For sts to produce a personalised text using the template.
- To give practice of writing a... covering letter...a post card...etc

O *Handout 2* é intitulado *Advice on writing lesson plans*. Nele, são apresentadas algumas ideias para os professores terem em mente durante a elaboração de um plano de aula. Essas ideias estão organizadas em tópicos: a aula em si (*lessons*), a variedade (*variety*), o procedimento do plano de aula (*lesson plan procedure*), a ordem da elaboração das etapas da aula (*back-engineering the lesson plan*), o detalhamento (*detail*), a diferenciação (*differentiation*) e a antecipação de problemas (*anticipated problems*).



## Handout 2 – Conselhos sobre a elaboração de um plano de aula

*Lesson Plan is not a wish list!*

Advice on writing lesson plans

**AWARENESS**

Some ideas to bear in mind when you are writing the plans

**Lessons**: should have a recognisable start. This could be a review, a warm-up, or at least something involving to get the lesson moving and the students participating. They should also have a sense of completion even if this is not the end-point of lesson progression. You could do a recap. 'so now we've practised... and learned a few...' or you could use the target language to give them a break; 'So what would you do if I didn't give you a break?'

**Variety**; at least once, change partners for basic pair work and get the students on their feet in some way (line-ups, milling, at the board). Lessons need to have a balance of skills and language focus; free and controlled practice; activity type, interaction. *indicating that it's too much the same.*

*State in detail.* **Lesson plan procedure**; Some teachers prefer to write this as a series of instructions to the class in teacher language; Now, we are going to practise this with a partner. I want you to... *it helps to keep the grading*  
Some teachers write what will happen; 'students will tell each other about their home in their country and feedback to class on their partner'.  
Some teachers write instructions as if to some imaginary colleague; 'tell the class to stand in a line according to who was born the furthest north.'

**Back-engineering the lesson plan**; many teachers find it clearer to start with what the students will have to do at the end of the lesson, analyse this and then work back through the stages necessary to bring the students to this terminal level. This tends to produce the stage aims and lesson objectives quite naturally. *to get to this, what do they have to do?*

**Detail**; don't make your lesson plan into a wish list; 'sts will discuss education problems in their countries'. How will you make this happen? Any instructions? Student thinking time? Exemplification from you? Similarly, with vocab teaching, give the contexts from which you want to teach the items (in the correct part of the plan). Also again, pre-teach vocab' is not a stage aim, why are you doing it?

**Differentiation**; (later in the course) include at least one example of differentiation in each lesson. You need to show are acting on your awareness of the individual differences between your students. Remember this could be just a note that you will support a weak group for a certain activity.

**Anticipated problems**: You don't have to have one for each stage. Also, 'that the students may be unfamiliar with the vocab you are going to teach them' is hardly surprising. An anticipated problem is actually something unexpected like; some students will be unfamiliar with this kind of activity. Or, some pairs will finish before others... so... Ask them to make a new sentence by themselves. *not related to the content, but to unexpected problems that might come up.*

No *Handout 2*, é possível perceber algumas anotações à mão que foram feitas durante a vivência no curso CELTA. Como são de documentos fornecidos durante as aulas teóricas e, portanto, de documentos que foram discutidos entre os instrutores e os professores, as anotações neste e nos demais *handouts* que surgirem também são consideradas na análise.

O *Handout 3* é intitulado *Giving instructions*. Este é um documento que, assim como os *Handouts 1* e *2*, visa direcionar ou guiar os professores sobre um determinado aspecto de ensino. Nesse material, especificamente, parece haver uma gradação de etapas de como elaborar e fornecer instruções de uma tarefa. Além disso, não se trata apenas sobre o que se deve dizer para os alunos fazerem; há uma preocupação em explicar para o professor o que ele deve fazer antes de dar as instruções e durante a realização da tarefa.

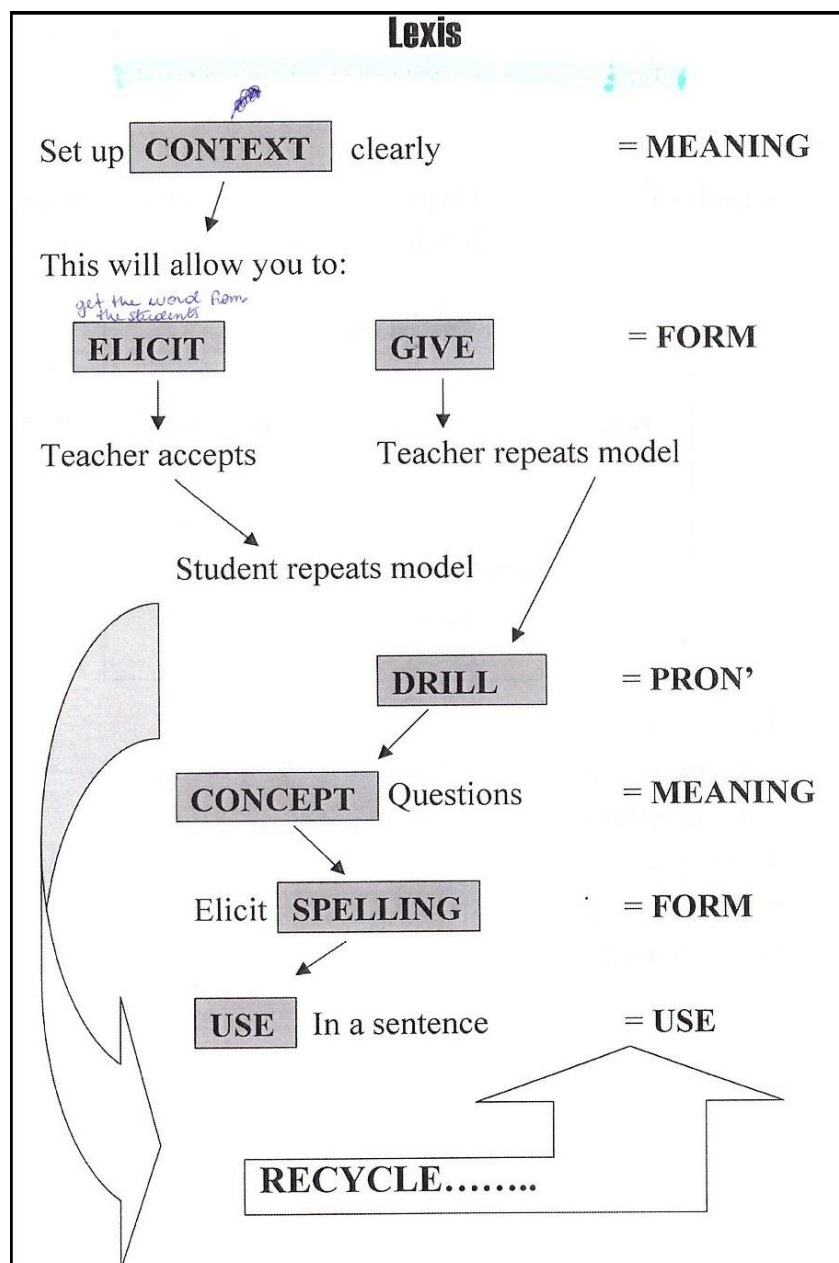
### Handout 3 – Elaboração de instruções

#### Giving instructions

- 1) **Starting** - make sure you have students' full attention before starting instructions.
- 2) **Topic** – letting students know the theme of the lesson segment helps to activate their “top-down knowledge” of the world, i.e. what they already know about the topic in their own language.
- 3) **Interaction** - make it clear which interaction pattern is being used:  
 S - students work alone  
 PW - pairwork  
 GW - groupwork  
 OC - open class (teacher addressing/ eliciting from/ asking whole class).  
*mingled*  
 If there are changes of interaction during the activity make sure that the changes are as smooth as possible and use gestures where appropriate.
- 4) **Task** - make it clear, keep it simple and logical. Use gestures where possible.
- 5) **Staging** - give one instruction at a time and don't give handouts at the same time as you're speaking - if possible, give them afterwards, otherwise the students will be looking at the paper and not listening to you. If you have to give two instructions at once, pause between them to make them clear.
- 6) **Check understanding (if necessary)** - ask different students questions to check they understand what to do. Avoid the question “What are we doing?” as it's difficult to answer. Instead ask questions which focus on tricky aspects of the instructions, e.g. “Where do you write the answer?”, “How many questions should you ask your partner?” etc. Ask the people you think haven't understood (without seeming to pick on them).  
*it may be always necessary*
- 7) **Example/Demonstration** - demonstrate how the activity works with another student to check understanding further. It's often useful to do the first question of an exercise together as a class and then let students get on with the rest.
- 8) **Time limit** - giving students a time limit provides security and focus. If appropriate, give a time limit warning, e.g. “Two minutes left!”. There is room for flexibility but try to stick to the time limit given.
- 9) **Signal to start** - students may need training to wait for this, but there's little point in them starting (possibly the wrong thing) while you're still explaining or demonstrating.
- 10) **Monitor** - check they're doing the activity right. This gives you the chance to explain to weaker students who, despite all the above, haven't understood.

O *Handout 4* se refere ao ensino de vocabulário. Diferentemente dos *Handouts 1, 2 e 3* sobre o planejamento de ensino, o 4 é apresentado como esquema, com setas direcionando para etapas seguintes. Essa configuração representa um modelo de ensino aparentemente formulaico, isto é, que possui um início, meio e fim estabelecidos, principalmente se considerarmos os elementos gráficos do material, como as setas que indicam um “caminho” que o professor pode – e deve percorrer ao abordar o ensino de vocabulário.

## Handout 4 – Modelo de ensino de vocabulário



As palavras em negrito à direita do *Handout 4* identificam o aspecto da palavra focalizado em cada etapa, seguindo a ordem: significado, forma, pronúncia, significado, forma e uso. As etapas, representadas por palavras-chave em caixas cinzas interligadas por setas, descrevem, de maneira geral, o que o professor deve fazer: 1) Estabelecer o **contexto** de forma clara; 2) **Elicitar** ou **fornecer** a palavra para os alunos; 3) **Repetir** a palavra em coro (*drill*); 4) Realizar perguntas de checagem de **conceito** (*concept questions*); 5) **Utilizar** em uma frase.

Devido à forma como é apresentado, o modelo de ensino de vocabulário apresentado no *Handout 4* tem um caráter cíclico, uma vez que se inicia e termina

centrado no contexto. Enquanto na primeira etapa o contexto é utilizado para compreender o significado, na última etapa o contexto é utilizado para compreender o uso.

Após apresentar e descrever os *handouts* selecionados para a análise e a seção do PA que nos interessa para responder aos objetivos, dedicamos à próxima seção uma explanação sobre os procedimentos de análise.

## 2.5 Procedimentos de análise

Nossa proposta de investigação gira em torno, principalmente, dos PA elaborados pelos professores ao longo do curso CELTA, e, devido ao modelo de plano utilizado no curso e em função dos objetivos dessa pesquisa focamos, nesta análise, na seção de *procedimentos* (Fig. 8), uma vez que é nessa seção onde as variáveis do ensino que ocorrerem na sala de aula aparecem (ZABALA, 1998; SCHÖN, 2000; AMIGUES, 2004). Nessa seção há descrições de itens sobre cada estágio da aula, como a duração, as etapas, os objetivos, o tipo de interação entre os sujeitos (professor e alunos), e os possíveis problemas que podem surgir. Ou seja, nessa seção foi possível perceber as concepções de ensino de língua, de formação docente, e de práticas reflexivas.

A construção da primeira seção da análise *Concepções de ensino e de formação docente* veio de uma leitura prévia dos PA que nos encaminhou para descrever a recorrências dos aspectos de ensino focalizados nas discussões teóricas desse estudo (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999; CELCE-MURCIA, 2010; OLIVEIRA, 2015) encontrados nos PA. A fim de visualizar as recorrências, elaboramos o Quadro 5. Na primeira coluna, temos os professores que forneceram seus PA para o estudo; na segunda coluna, temos os 26 PA e nas colunas seguintes os aspectos de ensino: gramática, vocabulário, pronúncia e habilidades linguísticas. Apesar de, teoricamente, as habilidades linguísticas serem consideradas um aspecto de ensino, elas são contempladas, no quadro, como ensino de *leitura, escrita, escuta e fala*, uma vez que nem sempre as quatro são abordadas na mesma aula.

Quadro 5 – Aspectos de ensino contemplados nos planos de aula

		<b>Gramática</b>	<b>Vocabulário</b>	<b>Pronúncia</b>	<b>Leitura</b>	<b>Escrita</b>	<b>Escuta</b>	<b>Fala</b>
Ana	PA01	X		X			X	X
	PA02		X	X			X	X
	PA03		X	X				
	PA04	X	X	X				
	PA05		X	X	X			
	PA06	X		X		X		X
	PA07	X	X	X			X	X
	PA08	X	X				X	X
Karen	PA09		X		X	X		X
	PA10	X			X	X		X
	PA11		X				X	X
	PA12	X		X				X
Natasha	PA13	X						X
	PA14		X		X			X
	PA15	X						X
	PA16		X				X	
Sabrina	PA17		X		X			X
	PA18	X						
	PA19		X		X			X
	PA20	X		X			X	X
Walter	PA21				X			X
	PA22				X		X	X
	PA23	X		X				
	PA24		X	X				X
	PA25	X	X	X			X	
	PA26	X	X	X				X

Fonte: Autoria própria (2021).

Dentre os aspectos de ensino encontrados nos 26 planos de aula, temos o seguinte *ranking* de recorrência (do mais para o menos frequente): *fala* (19), *vocabulário* (15), *gramática* (14), *pronúncia* (13), *escuta* (9), *leitura* (8) e *escrita* (7). Este resultado serviu de ponto de partida para chegarmos nas duas categorias de análise que pretendem responder ao primeiro objetivo específico. Na primeira seção, buscamos identificar as concepções de ensino de LE e de formação docente do curso CELTA subjacentes nos PA.

Das cinco colunas da seção de procedimentos do modelo de PA do curso, a saber: duração, estágios das tarefas, objetivos dos estágios, tipos de interação e antecipação de problemas, compreendemos que as concepções de ensino de LE e de formação docente estão presentes nos objetivos, nos estágios das tarefas e nos possíveis problemas que podem surgir. Estes itens que contemplam a seção de procedimentos dos PA coletados e os *Handouts* 1, 2 e 4 compõem a primeira seção do capítulo de análise. A fim de exemplificar as concepções de ensino e de formação, apresentamos trechos desses elementos dos PA e trechos dos *Handouts* 1, 2 e 4 por meio dos aspectos de ensino mais recorrentes nos PA: ensino de fala, vocabulário, gramática e pronúncia.

A construção da segunda seção da análise *Reflexão e ação para além do treinamento: um ponto fora da curva* veio de uma curiosidade sobre o item *antecipação de problemas* da seção de procedimentos dos PA. Os tipos de problemas que poderiam ocorrer nas aulas nos chamaram atenção, visto que são de naturezas diversas: ora são problemas relacionados à didática, ora são relacionados à língua. Além da diversidade de problemas, este item em si nos chamou atenção, pois, aparentemente, estimula a prática reflexiva do professor. É na *antecipação de problemas* que o professor mais lida com as imprevisibilidades do contexto de ensino, principalmente no que diz respeito a sua própria prática.

Assim como a primeira seção da análise, apresentamos, na segunda, trechos do item *antecipação de problemas* dos PA e trechos do *Handout 3*, visto que, dos problemas de natureza didática são os mais recorrentes nos PA, principalmente no que se refere às instruções de tarefas. Além disso, apresentamos as opiniões e os comentários dos professores que responderam ao questionário sobre esse item, isto é, Ana, Walter, João e Amanda.

## CAPÍTULO 3

### Concepções e funções da formação docente por meio do planejamento de ensino

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados coletados durante a vivência no curso CELTA. Para isso, trazemos recortes do corpus detalhado no capítulo metodológico<sup>25</sup>. Tais recortes advêm de quatro *handouts* – identificados como *Handout* 1, 2, 3 e 4 –, vinte e seis planos de aula elaborados pelos professores do curso CELTA – identificados como PA seguido de um número de 1 a 26 – e recortes de respostas do questionário aplicado aos professores.

A seleção desse *corpus* busca compreender o funcionamento do curso CELTA enquanto contexto de formação de professores de LE a partir do planejamento de ensino. Desta forma, antes de adentrarmos na análise, é necessário relembrar nossa pergunta de pesquisa: *Como o Curso CELTA se caracteriza em termos de paradigma de formação de professores de Línguas Estrangeiras?* Tal questionamento nos levou ao seguinte objetivo geral: investigar o funcionamento do curso CELTA focalizando a etapa de planejamento de ensino enquanto ferramenta inerente à formação de professores, a partir da perspectiva de uma licencianda em Letras Inglês. Para alcançar este objetivo, elencamos dois objetivos específicos: (1) Identificar as concepções de formação docente e de ensino de língua subjacentes ao curso CELTA; (2) Discutir as possíveis contribuições do item *antecipação de problemas* no planejamento de ensino do curso CELTA para a prática reflexiva dos professores.

A fim de responder aos objetivos estabelecidos, organizamos esta análise em duas seções que correspondem a duas categorias de análise: concepções de ensino e de formação docente. Os resultados estão apresentados em duas seções, intituladas (3.1) *Concepções de ensino e de formação docente* abrange o primeiro objetivo específico, e (3.2) *Reflexão e ação para além do treinamento: um ponto fora da curva* abrange o segundo objetivo específico. Ambas as seções foram elaboradas a partir das categorias, dos dados coletados e dos objetivos da pesquisa.

#### 3.1 Concepções de ensino e de formação docente

---

<sup>25</sup> Os recortes apresentados neste capítulo foram traduzidos para contribuir com a fluidez do texto. Os recortes dos *Handouts* e dos PA podem ser encontrados na íntegra e no idioma original no capítulo de metodologia e anexos, respectivamente.

Para identificar as concepções de ensino e de formação docente subjacentes à etapa de planejamento do curso CELTA, partimos dos seguintes recortes do *corpus*: as colunas *etapas*, *objetivos das etapas* e *antecipação de problemas* da seção de *procedimentos* do modelo de PA utilizado no curso; e trechos dos *Handouts* 1, 2 e 4 referentes ao planejamento em si e ao ensino de aspectos linguísticos.

Compreendemos que os objetivos, as etapas de uma tarefa e os possíveis problemas que podem ocorrer em uma aula expressam as concepções de ensino e de formação docente subjacentes. Desta forma, esta seção é subdividida em três partes: *Objetivos*; *Tarefas* e *Antecipação de problemas*.

### 3.1.1 Objetivos

Os objetivos estabelecidos pelo professor em uma tarefa precisam ser claros para que o decorrer de sua prática seja o mais fluido possível. Vejamos os exemplos de objetivos relacionados ao ensino de fala:

**Exemplo 1:**

**Fala autêntica**

- Dar oportunidade aos alunos desenvolverem a fluência
  - Proporcionar uma oportunidade de uma discussão livre
  - Para os alunos falarem livremente sobre suas vidas / família / país / educação etc.
  - Para os alunos discutirem o tópico do texto
- (Exemplos de objetivos de ensino de fala – *Handout* 1)

No *Handout* em questão, os objetivos de ensino de fala são tratados como *fala autêntica* (*authentic speaking*). Os objetivos apresentados no Exemplo 1 apontam que o foco no ensino da fala é no desenvolvimento linguístico e socio interativo do aluno. Aparentemente, a figura do professor está em segundo plano, ocupando um papel de provedor de uma situação ou de oportunidade de prática oral da língua inglesa. O termo *autêntico* é utilizado porque o foco da maioria dos objetivos é proporcionar situações contextualizadas em que os alunos expressem suas opiniões ou simplesmente discorram sobre um tópico pessoal.

Através dos exemplos de objetivos, podemos perceber que há uma valorização do desenvolvimento da interação e da comunicação dos alunos, apontando, possivelmente, para abordagens como a comunicativa e a baseada em tarefas (RICHARDS; RODGERS, [1986]2014). Em outras palavras, é esperado do professor que este promova situações de



prática oral, seja para atingir a fluência do inglês, seja para praticar a interação sobre tópicos pessoais ou advindos de um material didático.

Vejamos um exemplo de objetivo de ensino de fala em um PA:

**Exemplo 2:**

Prover a eles [alunos] a oportunidade de produzir a linguagem-alvo em uma fala autêntica. Prover a eles [alunos] a oportunidade de compartilhar suas experiências enquanto praticam a fala e a linguagem-alvo (TL)

(Objetivo de ensino de fala – PA10)

Percebemos que o professor seguiu as orientações sobre planejamento, principalmente no que consta no *Handout* 1 sobre os exemplos de objetivos, uma vez que ele se preocupou em posicionar o desenvolvimento linguístico do aluno no centro da tarefa em questão. Além disso, o professor manteve a ideia de autenticidade da fala quando propõe um compartilhamento dos alunos sobre suas experiências pessoais de um determinado tema.

Outro aspecto de ensino que nos chamou atenção devido à recorrência nos PA foi o ensino de gramática. Vejamos alguns exemplos de objetivos:

**Exemplo 3:**

**Estágios baseados em gramática**

- Apresentar a forma e o significado da estrutura-alvo
- Proporcionar uma prática controlada da língua-alvo
- Aumentar a compreensão dos diferentes usos do primeiro condicional
- Checar a compreensão da forma e do uso do primeiro condicional
- Focar no uso do particípio presente
- Para os alunos praticarem a língua-alvo com originalidade

(Exemplos de objetivos de gramática – *Handout* 1)

As dimensões *forma* (*form*), *significado* (*meaning*) e *uso* (*use*) (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999) ocorrem em quatro dos seis exemplos utilizados de maneira equilibrada, ora juntas (objetivos 1 e 4) acompanhadas de verbos como “apresentar” e “checar a compreensão” de uma língua-alvo, ora sozinhas (objetivos 3 e 5). Priorizar uma ou duas dimensões da gramática em uma tarefa não exclui as outras, uma vez que isto está relacionado ao grau de complexidade de um determinado aspecto gramatical ou ao grau de dificuldade que os alunos apresentem. A escolha do professor em priorizar uma, duas ou as três dimensões em uma tarefa é fruto de um acompanhamento do aprendizado de seus alunos. Aparentemente, os exemplos de

objetivos no *Handout 1* apontam para um ensino de gramática que valoriza a dimensão do uso da língua, isto é, a língua em contextos de uso, representada, principalmente, pelo termo *língua-alvo*.

Nos PA coletados que envolvem o ensino de gramática, observamos que os objetivos elaborados pelos professores priorizam a forma da língua em detrimento do significado e do uso. Vejamos a seguir um exemplo de objetivo de ensino de gramática em um PA:

**Exemplo 4:**

Apresentar aos alunos a forma correta de frases comparativas, e quando e como os adjetivos mudam na forma comparativa.  
(Objetivo de gramática – PA25)

Percebemos que há uma diferença significativa no que concerne ao foco do ensino de gramática no *Handout 1* e nos PA coletados. Enquanto no *Handout 1* prioriza-se o ensino da gramática por meio do uso da língua, nos PA predomina-se o ensino da gramática por meio da forma. Este dado nos chama atenção, uma vez que, na vivência em questão do curso CELTA em Londres, quatorze dos dezesseis participantes eram nativos de língua inglesa. Ou seja, eram falantes da língua alvo. Entretanto, durante as aulas teóricas que ocorriam no turno da manhã, os professores tinham certas dificuldades em analisar sintaticamente estruturas linguísticas apresentadas pelos instrutores em algum exercício sobre técnicas e estratégias de ensino.

Considerando os objetivos nos PA como resultados de orientações, é possível que a falta de conhecimento metalinguístico, neste caso, da dimensão da *forma* da língua, tenha sido destacado durante as sessões de feedback entre os professores e os instrutores, visto que é a dimensão que prevalece nos objetivos dos PA deste estudo.

Mesmo considerando as outras dimensões de *significado* (semântica) e *uso* (pragmática) nas orientações do curso, a predominância do ensino de gramática a partir da forma, isto é, da sintaxe, nos revela que o curso CELTA tende a se apoiar no paradigma estruturalista da língua (BORGES NETO, 2004; RICHARDS; RODGERS [1986]2014).

Os objetivos, tanto do *Handout 1* quanto dos PA se relacionam com os saberes profissionais (TARDIF, 2007) e com a ressignificação do aspecto prescritivo de ensino (AMIGUES, 2004), pois, mesmo que o *Handout 1* forneça exemplos de objetivos que podem simplesmente ser utilizados pelos professores, estes, em algumas situações, redefinem os objetivos para se adequar com suas aulas.

Observamos que os professores fizeram uso dos saberes técnicos advindos do *Handout 1*, isto é, dos saberes docentes (aspectos pedagógicos e linguísticos) e dos saberes curriculares (métodos), revelando, assim uma tendência a um ensino de língua baseado em tarefas ou na abordagem comunicativa. Observamos também que o professor tende a seguir modelos de objetivos, como foi exemplificado no ensino de fala. Entretanto, o professor é encorajado a ter uma certa autonomia durante o planejamento no que concerne a complexidade ou dificuldades que um aspecto linguístico possa representar para os alunos, como foi exemplificado no ensino de gramática.

A seguir, apresentamos as concepções de ensino de línguas e de formação docente presentes nas tarefas dos PA.

### 3.1.2 Tarefas

A coluna referente às tarefas propostas pelos professores nos PA é representada, na maioria dos casos, em etapas. Nelas, observamos dois tipos de descrições: a tarefa em si, considerando seus aspectos linguísticos, e a conduta do professor, considerando as instruções, seu posicionamento na sala, os instrumentos a serem utilizados na tarefa e a relação com os alunos. A seguir, apresentamos um exemplo de tarefa de ensino de vocabulário, onde P é uma abreviação de *professor*:

#### **Exemplo 5:**

##### Ensino de vocabulário

P elicit a palavra *floors* dos alunos ao apontar na figura de um *shopping* os andares que ele tem.

P realiza algumas perguntas de checagem sobre *floors*.

P elicit os números ordinais dos andares do shopping na figura e escreve os números.

P realiza algumas perguntas de checagem sobre o uso de números ordinais e os escreve no quadro.

P apresenta outros números de 1-30 e tenta elicit dos alunos como se diz esses números como números ordinais.

Repetição em coro dos números que terminam com *th*.

##### Prática controlada de vocabulário:

P lembra o uso dos números ordinais para expressar datas (aniversários) e repete os meses no quadro.

P pede que os alunos se levantem e façam uma fila em frente ao quadro de acordo com a ordem de seus aniversários (de Janeiro a Dezembro) – perguntas de checagem de instruções.

P demonstra e repete a primeira estrutura: *My birthday is \_\_\_ in the year* utilizando um exemplo pessoal.

Os alunos repetem em coro a estrutura e dizem suas posições na fila de aniversário. P corrige quando for necessário.

P demonstra e repete a segunda estrutura: *My birthday is on \_\_\_\_*.

Alunos repetem em coro a estrutura e dizem suas datas de aniversário na linha de aniversários. P corrige quando for necessário.

Agrupamento: P agrupa os alunos para a próxima tarefa enquanto eles ainda estão na fila.

(Tarefa de vocabulário – PA03)

O ensino de vocabulário possui certas particularidades, e é necessário que o professor considere a forma, a posição, a função e o significado da palavra nos diferentes contextos de uso (OLIVEIRA, 2015). Ou seja, ensinar vocabulário envolve considerar o uso contextualizado da língua. Estas considerações corroboram com o modelo de ensino de vocabulário apresentado no *Handout 4*, em que a contextualização está presente na primeira e na última etapa do modelo. Nele, o ensino de vocabulário compreende a pronúncia, a forma, o significado, o uso da palavra.

No *Ensino de vocabulário* no Exemplo 5, em que temos a apresentação do vocabulário-alvo, o professor elaborou as seguintes etapas para apresentar os números ordinais: estabelecer um contexto de andares de um *shopping*, focando na palavra “andar” (*floor*) (significado), elicitando dos alunos os números dos andares, focando na escrita abreviada dos números (forma), realizar perguntas de checagem sobre o uso de números ordinais, focando na escrita completa dos números (significado e forma), e apresentar outros números (de 1 a 30) para checar a pronúncia dos alunos, focando, principalmente, no som do *th* que ocorre no quarto número (*fourth*) em diante (pronúncia).

É possível observar que o professor não seguiu a ordem do modelo apresentado no *Handout 4* sobre ensino de vocabulário em que segue a ordem: significado - forma - pronúncia - significado - forma - uso. Entretanto, observamos que a importância e a focalização no contexto prevalecem do início ao fim dessa tarefa, visto que, além dos andares de um *shopping*, o uso dos números ordinais é reforçado na etapa de checagem de compreensão.

A próxima etapa, intitulada *Prática controlada de vocabulário*, parece completar o ciclo de ensino de vocabulário iniciado anteriormente, uma vez que nesta o professor se dedica a focalizar no uso dos números ordinais em outros contextos para além dos andares de um prédio. Nesta tarefa, os alunos precisam se sentir confiantes em utilizar os números ordinais para expressar datas, especificamente seus aniversários. O professor, após revisar os meses em inglês, pede que os alunos expressem suas datas de nascimento

utilizando duas estruturas-modelo: a primeira se refere à ordem dos aniversários dos alunos na sala e a segunda se refere à forma de expressar a idade em inglês.

Percebemos que no ensino de vocabulário não só há uma preocupação em usar a língua em um contexto, como também o professor se preocupa em personificar o uso de um determinado vocabulário (ex: usar números ordinais para expressar a data de aniversário). Percebemos que os elementos que compõem a palavra, isto é a forma, a posição, a função e o significado da palavra nos diferentes contextos de uso, são contemplados nas orientações do curso CELTA em forma de um modelo de tarefa, como foi visto no *Handout 4*. Além disso, ensinar um aspecto da língua pensando em seus usos em diferentes contextos nos revela uma orientação paradigmática que privilegia uma visão funcionalista da língua (BORGES NETO, 2004), com foco na abordagem comunicativa ou baseada em tarefas (RICHARDS; RODGERS [1986]2014).

Vejamos, a seguir, um exemplo de tarefa de gramática de um PA:

**Exemplo 6:**

Clarificação:

*have to + infinitive* expressa obrigação

Clarificar e elicitar frases dos alunos sobre “have to” “don’t have to” “do you have to” “had to” “didn’t have to” “can’t”.

Elicitar frases de *have to/don’t have to* como positivo ou negativo e destacar a forma.

Elicitar frases de *have to/don’t have to* como perguntas e destacar a forma.

Elicitar dos alunos diferentes exemplos dessas frases e então perguntar a eles em qual categoria elas se encaixam  
i.e. *have to*, necessidade, *can*, possibilidade

Pronúncia e repetição de *had* /hæt/ e *have to* /hæf/  
(Tarefa de ensino de gramática – PA20)

Assim como nos objetivos, as três dimensões do ensino da gramática precisam ser destacadas nesse exemplo de tarefa. Há uma relação entre os objetivos e as tarefas de gramática no que se refere à predominância da forma da língua. No PA, apesar do professor especificar o uso da expressão *have to*, há uma predominância da forma em detrimento do significado e do uso das estruturas que expressam *obrigação*. Isto ocorre nas descrições das etapas da tarefa em questão: o professor propõe elicitando dos alunos a estrutura *have to* na afirmativa, negativa e interrogativa, e ele explicita ao afirmar

“destacar a forma” que seu foco é na estrutura. Além disso, no final da tarefa o professor propõe uma prática da pronúncia da forma *had* e *have to*.

No que se refere às tarefas de gramática, há uma convergência com o que é discutido nos objetivos desse mesmo aspecto linguístico: apesar de as orientações valorizarem o uso da língua, nos PA – tanto nos objetivos quanto nas tarefas – há uma predominância do ensino de gramática por meio da forma. Nesse sentido, ressaltamos que o ensino de gramática parece estar ancorado na concepção estruturalista da língua, mas ainda assim também parece estar ancorado na perspectiva tridimensional da gramática, em que o professor valoriza uma ou mais dimensões em detrimento das outras de acordo com seu contexto de ensino. No Exemplo 6, o professor focalizou mais na dimensão da forma, mas não desconsiderou a do uso ao destacar em que situações de comunicação a língua-alvo é utilizada, nem a do significado ao instigar os alunos a fornecerem exemplos com *have to* em frases afirmativas, negativas e interrogativas.

Em relação à concepção de formação docente, observamos uma semelhança nos exemplos apresentados: há um protagonismo na prática do professor (AMIGUES, 2004). Isto pode ser percebido na preocupação do professor em propor uma prática do vocabulário-alvo em outros contextos de uso, como datas de aniversário, e estimular os alunos a compartilharem situações pessoais (Exemplo 5). Este protagonismo também pode ser observado nas escolhas do professor ao escolher priorizar a dimensão da forma da estrutura *have to*, não desconsiderando o significado e o uso, que ficaram em segundo plano (Exemplo 6).

Em ambos os exemplos apresentados, percebemos uma participação considerável dos alunos, principalmente a partir do verbo “elicit”, o que aponta para uma expectativa do professor na participação dos alunos nas tarefas em questão, principalmente para fornecer exemplos da língua-alvo. Isto indica que a participação e o conhecimento dos alunos funcionam como um elo entre as etapas da tarefa conduzida pela estimulação do professor. Essa proposta do professor revela uma tendência à autonomia da própria prática no que diz respeito a como conduzir uma determinada tarefa.

Apesar de seguir um determinado protocolo de ensino por estar em um contexto de formação, como é o caso do *Handout* 4, os professores apresentaram autonomia nos exemplos apresentados ao personificar o uso de um vocabulário-alvo (Exemplo 5) e ao escolher priorizar a forma de uma língua-alvo (Exemplo 6). Ambos os exemplos apontam o professor como um elo que conecta o conhecimento técnico com a prática, além de

revelarem o protagonismo do professor na sua própria prática, seja na seleção dos materiais didáticos, seja na forma de conduzir um determinado tópico ou tarefa.

### 3.1.3 Antecipação de problemas

O *Handout 2* define a antecipação de problemas como “algo inesperado” que pode ocorrer durante a aula e que “não é necessário pensar em um para cada estágio da aula”. Considerando os aspectos de ensino mencionados até então, observamos que o ensino de gramática e de pronúncia predominam os tipos de problemas referentes a língua nesse item do PA. Vejamos o exemplo a seguir:

**Exemplo 7:**

Os alunos podem ter problemas com a acentuação dessas palavras, uma vez que elas são similares com algumas da língua materna dos alunos – reforçar repetição individual e em coro.

(Problemas antecipados – PA02)

O professor não só se preocupou com o possível problema em si, como também justificou a probabilidade de tal dificuldade ocorrer: a semelhança de determinadas palavras com suas respectivas traduções na língua materna dos alunos. A apresentação desse problema indica que o professor possui conhecimento diversificado sobre o ensino de pronúncia, principalmente no que concerne os efeitos de determinados sons para certos grupos de alunos. Além de detectar um possível problema, o professor sugere a repetição das palavras em questão como forma de fixar a pronúncia delas.

A preocupação do professor no Exemplo 7 pode ser interpretada como um reflexo de um dos trabalhos escritos que os professores precisam realizar ao longo do curso (cf. Quadro 2), mais especificamente o que é intitulado *Foco no Aprendiz (Focus on the learner)*. Nesse trabalho o professor deve investigar, questionar e observar um dos alunos que compõem a turma de voluntários e, a partir de um diagnóstico sobre o perfil e o nível de aprendizagem do aluno, criar uma situação de ensino que supra alguma dificuldade real de aquisição de língua que esse aluno possa ter.

Vejamos a seguir outro exemplo de antecipação de problemas:

**Exemplo 8:**

Os alunos podem se sentir inseguros sobre a pronúncia da pergunta *How often do you \_\_\_?* por causa das formas fracas de *often* e *do you* – repetir em diferentes velocidades.

(Problemas antecipados – PA04)

A preocupação do professor no Exemplo 8 vai além da pronúncia de palavras isoladas, como no Exemplo 7. Aqui ele prioriza para os alunos uma “fala natural” em relação a uma determinada estrutura da língua inglesa. Esse problema advém de um conhecimento minucioso da língua, que ultrapassa as três dimensões do ensino de gramática mencionadas anteriormente. Não se trata apenas de memorizar a forma, saber o significado e praticar a pergunta, e sim, de soar natural, provavelmente como um nativo. Como solução, o professor propõe repetir a mesma pergunta em diferentes velocidades para os alunos perceberem as nuances entre as palavras que naturalmente recebem mais ênfase na pronúncia do que outras (CELCE-MURCIA, 2010).

O Exemplo 8 também pode ser visto como um reflexo de um dos trabalhos escritos realizados ao longo do CELTA (cf. Quadro 2), mais especificamente o que é intitulado *Tarefas Relacionadas à Língua (Language related tasks)*. Nesse trabalho o professor deve fazer análises linguísticas considerando os níveis fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua com determinados exemplos fornecidos. Além disso, o professor deve apresentar propostas de ensino desses exemplos, considerando estratégias apropriadas em um contexto real de sala de aula.

Ambos os exemplos apresentados apontam que o professor deve estar bem-preparado no que concerne aos saberes profissionais (TARDIF, 2007), que neste caso se referem aos aspectos linguísticos. Quanto mais o professor se preparar em relação às particularidades dos conhecimentos sobre ou da língua (Exemplo 8) e aos efeitos dos aspectos linguísticos na aprendizagem (Exemplo 7), mais ele estará preparado para prever e solucionar possíveis problemas que podem surgir.

O item *antecipação de problemas* não só pede que os professores pensem em possíveis problemas como também em possíveis soluções. Coincidentemente nos Exemplos 7 e 8 o professor propõe a repetição em coro como solução para algumas palavras e uma pergunta consideradas problemáticas. Pensar em possíveis soluções pode ser interpretado como a aplicação de saberes curriculares (técnicas e estratégias de ensino) e de saberes experienciais (conhecimento sobre o perfil e as particularidades dos alunos).

A recorrência do ensino de pronúncia na *antecipação de problemas* aponta para uma valorização de ser compreendido por meio da fala. Isto corrobora com a grande recorrência do ensino de fala a partir de interações entre os alunos, principalmente se considerarmos algumas palavras-chave dos exemplos de objetivos de ensino de fala no *Handout 1*, como “desenvolver a fluência”, “discussão livre” e “falar livremente”.



O ensino dos aspectos linguísticos mais recorrentes por meio dos *objetivos*, das *tarefas* e da *antecipação de problemas* do modelo de PA do CELTA aponta que a concepção ensino de LE é híbrida. Ora ela se ancora na perspectiva estruturalista da língua (ensino de gramática e de pronúncia), ora ela se ancora na perspectiva funcionalista da língua (ensino de vocabulário e de fala). Apesar das três dimensões da gramática serem consideradas nos objetivos, observamos que há uma predominância dos professores em priorizar a *forma*, deixando o *significado* em segundo plano e o *uso* em terceiro nos objetivos e nas tarefas. Quanto à pronúncia, prezar por um “soar natural” revela uma valorização do inglês nativo, provavelmente considerando a variedade padrão nas aulas de inglês do CELTA. Entretanto, em relação ao ensino de vocabulário e ao ensino de fala, observamos que há uma predominância sobre o uso da língua a partir de um tópico, seja por meio de um compartilhamento de experiências (ensino de fala), seja por meio da exploração de outros contextos de uso de uma determinada palavra, ou grupo de palavras (ensino de vocabulário).

Todos os aspectos linguísticos mencionados revelam algo em comum sobre o ensino de língua: é um ensino baseado em tarefas (RICHARDS; RODGERS [1986]2014). Podemos observar isto nos três itens discutidos nesse primeiro tópico do capítulo: o professor estabelece uma meta de ensino-aprendizagem (*objetivos*), descreve detalhadamente as etapas para atingir essa meta (*tarefas*) e prevê os possíveis obstáculos que podem interferir nessa meta (*antecipação de problemas*). O ensino de línguas baseado em tarefas está inserido na abordagem comunicativa, o que aponta para um ensino de inglês que foca na comunicação, apesar de ainda haver uma valorização da precisão gramatical e do soar o mais próximo de um nativo.

Quanto à concepção de formação docente de línguas estrangeiras, o curso CELTA é predominantemente um treinamento (FREEMAN, 1989; LEFFA, 2008), uma vez que modelos de ensino são apresentados aos professores por meio dos *Handouts*. Ou seja, os professores no curso CELTA aprendem a ensinar por meio de prescrições. O objetivo de ensino de fala no Exemplo 2 comprova que os exemplos de objetivos do *Handout* 1 podem ser copiados pelos professores durante o planejamento de suas aulas. A tarefa de vocabulário no Exemplo 5 foi inspirada em um modelo de ensino de vocabulário apresentado no *Handout* 4.

O caráter de treinamento também envolve as competências de ensino e os tipos de saberes que são mais enfatizados no curso CELTA que constam nos *Handouts*. A priori, o professor precisa dominar os saberes profissionais (TARDIF, 2007), isto é, aqueles que

estão relacionados teoricamente ao seu contexto de trabalho (ex: ensino de aspectos linguísticos: gramática, pronúncia, vocabulário, habilidades linguísticas). Em seguida, percebemos a necessidade do professor dominar os saberes curriculares, principalmente no que diz respeito a estratégias e técnicas de ensino (ex: elaboração de objetivos, descrição de tarefas, correção de erros, antecipação de problemas). Quanto às competências do ensino elencadas por Freeman (1989), percebemos que, no CELTA, há uma valorização em o professor ter domínio do *conhecimento* (o conteúdo em si) e das *habilidades* (como o professor vai atingir os objetivos propostos nos PA).

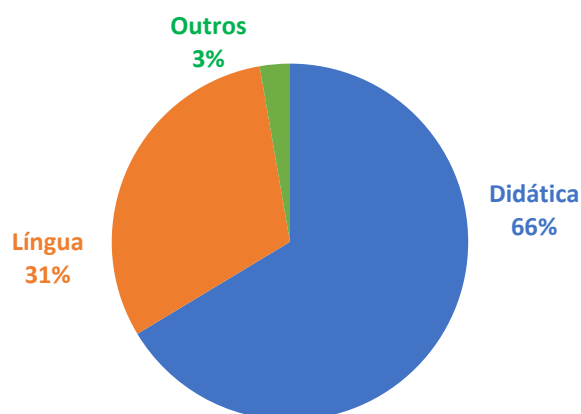
Para além do caráter de treinamento e dos saberes focalizados no curso CELTA, alguns pontos dos trechos dos PA apresentados nos exemplos apontam para situações em que os professores conseguem desenvolver uma autonomia em suas aulas. Isto pode ser observado na escolha da dimensão formal da língua, como no objetivo de gramática (Exemplo 4) e tarefa de gramática (Exemplo 6); na personalização de uma tarefa, como no objetivo de fala (Exemplo 2) e tarefa de vocabulário (Exemplo 5); e na previsão de possíveis dificuldades que os alunos possam ter com algum aspecto linguístico, como nos problemas antecipados (Exemplos 7 e 8).

Além de pôr em prática o conhecimento linguístico do professor por meio de uma perspectiva de probabilidade, a *antecipação de problemas* no modelo de PA do curso CELTA parece estimular a prática reflexiva dos professores, principalmente na relação identificação-solução de problema que é requerido dos professores durante o planejamento. Na próxima seção deste capítulo, identificamos quais problemas são mencionados pelos professores nos planos de aula e o que tais problemas dizem sobre a prática reflexiva desses professores.

### **3.2 Reflexão e ação para além do treinamento: um ponto fora da curva**

A fim de discutir as possíveis contribuições do item *antecipação de problemas* na prática reflexiva do professor no curso CELTA, realizamos um levantamento quantitativo dos tipos de problemas presentes em tal item nos 26 PA coletados. Identificamos um total de 110 problemas que se dividem nos seguintes tipos: os de ordem *didática* (73 – 66%), como a elaboração de instruções de tarefas; os de ordem *linguística* (34 – 31%), como o ensino de gramática, pronúncia, vocabulário e *collocations*; e *outros* (3 – 3%), como problemas técnicos ou de comportamento dos alunos. Para ilustrar a frequência desses problemas, elaboramos o seguinte gráfico:

Gráfico – Levantamento de tipos de problemas nos PA



Fonte: Autoria própria (2021).

Em relação aos problemas de ordem linguística, identificamos que os mais recorrentes se referem ao ensino de pronúncia e de gramática, totalizando 14 e 11, respectivamente. Como foi discutido na seção anterior, o conhecimento sobre a língua parece ser um dos tópicos mais cobrados dos professores no curso CELTA, visto que, aparentemente, quanto mais eles souberem como a língua funciona, especificamente a estrutura e o sotaque nativo, mais chances os professores terão de prever as possíveis dificuldades de ensino e aprendizagem dos aspectos linguísticos.

Entretanto, a alta frequência dos problemas de ordem didática nos chamou atenção, visto que todos eles se referem ao processo de elaboração de instruções de tarefas. Especificamente, se considerarmos o *Handout 3*, o qual apresenta etapas que o professor deve seguir para que suas instruções sejam efetivas, percebemos uma preocupação frequente dos professores em relação a algumas etapas. Sendo assim, elaboramos o quadro abaixo para compreendermos melhor o propósito de cada etapa do processo de elaboração de instruções presentes no *Handout 3*.

Quadro 6 – Etapas e propósitos do *Handout 3*

ETAPA	PROPÓSITO
1) Início	Obter a atenção completa dos alunos antes de iniciar as instruções.
2) Tópico	Apresentar o tema do segmento da aula para ajudar a ativar o conhecimento prévio dos alunos.
3) Interação	Determinar qual padrão de interação será utilizado (ex: individual, pares, grupos, a turma toda).
4) Tarefa	Apresentar a tarefa de forma clara, simples e lógica. Caso seja necessário, o professor pode utilizar gestos.
5) Estágios	Apresentar uma instrução por vez e não entregar materiais enquanto estiver falando, pois isto pode desviar a atenção dos alunos.

<b>6) Checagem de compreensão</b>	Conferir se os alunos compreenderam o que deve ser feito por meio de perguntas de checagem (ex: “onde você vai escrever a resposta?”, “quantas perguntas você deve perguntar ao seu colega?”)
<b>7) Exemplo</b>	Demonstrar como a atividade funciona com um aluno para verificar a compreensão da turma.
<b>8) Limite de tempo</b>	Estabelecer um limite de tempo para realizar a atividade, pois isto proporciona segurança e foco para o aluno.
<b>9) Sinal de início</b>	Determinar o momento em que os alunos podem iniciar a tarefa para que não corram o risco de começarem a fazer algo errado enquanto o professor ainda estiver falando.
<b>10) Monitoramento</b>	Verificar se os alunos estão fazendo a tarefa corretamente, de acordo com as instruções dadas.

Fonte: Autoria própria (2021).

O que o curso CELTA entende por *elaboração de instruções* vai além do professor dizer aos alunos o que estes devem fazer. Elaborar instruções começa quando o professor precisa captar a atenção dos alunos (Etapa 1). Além disso, preza-se por clareza e lógica com o que deve ser feito (Etapa 4) e com quem o aluno deve interagir (Etapa 3). Apresentar as instruções em si também é um ato que exige uma atenção do professor, visto que, se ditas de qualquer jeito e de uma vez, podem confundir os alunos (Etapa 5). Além de deixar claro quanto tempo os alunos têm para realizar a tarefa (Etapa 8), o professor também pode utilizar de exemplos e de demonstrações com outros alunos (Etapa 7) e realizar perguntas para checar se eles de fato estão cientes do que devem fazer (Etapa 6). Por fim, é interessante observar que as instruções não dizem respeito apenas ao momento pré-atividade, mas o durante também, e o professor deve saber monitorar os alunos a fim de verificar se estão, de fato, fazendo o que foi pedido (Etapa 10).

Ao longo dos PA analisados, há uma frequente preocupação dos professores no que diz respeito a algumas etapas do *Handout 3*. Selecionamos alguns exemplos do item *antecipação de problemas* para ilustrar essas etapas e para discutir até que ponto um treinamento de professores de LE como o CELTA estimula a prática reflexiva dos professores no planejamento de ensino.

**Exemplo 9:**

O nível da minha linguagem pode não ser apropriado para o nível dos alunos. Roteirizar as instruções primeiro e nivelá-las antecipadamente. (Antecipação de problemas – PA24)

No Exemplo 9, a antecipação do professor orienta-se em torno de *Tarefa* (Etapa 4), uma vez que há uma preocupação em nivelar a linguagem para se tornar claro para os alunos. O nivelamento da linguagem é um aspecto do ensino de LE que se torna bastante necessário, principalmente em turmas de nível iniciante. Há um grande risco das

instruções e explicações serem incompreendidas pelos alunos caso o professor não procure realizar esse nivelamento de linguagem.

Não só o professor do Exemplo 9 destaca a necessidade de adequar sua linguagem como ele também pensa na roteirização das instruções como uma possível solução. O *Handout 3* não menciona uma preparação das instruções por escrito, mas essa alternativa parece ser suficiente para o professor ter segurança com a própria prática.

Vejamos outro exemplo de *antecipação de problemas*:

**Exemplo 10:**

Se os alunos estiverem achando difícil pensar em qualquer pergunta, ter alguns exemplos de perguntas para ajudar a guiá-los. Nivelar minha linguagem e ouvir quaisquer erros de pronúncia e repetir.  
(Antecipação de problemas – PA19)

No Exemplo 10, há vários tópicos que preocupam o professor em uma mesma tarefa: a falta de participação dos alunos com alguns exemplos, o nivelamento de linguagem e erros de pronúncia. Primeiro, destacamos a necessidade de ter exemplos de perguntas que possam ajudar os alunos a compreenderem o que deve ser feito e que eles possam, enfim, fornecer outros exemplos. Essa primeira preocupação diz respeito ao *Exemplo* (Etapa 7). Depois, o nivelamento da linguagem do professor também é uma preocupação nesse PA, referindo-se à etapa de *Tarefa* (Etapa 4). Por fim, o professor também se compromete a prestar atenção em possíveis erros de pronúncia e repetir a pronúncia correta.

Diferentemente do Exemplo 9, no Exemplo 10 o professor antecipa mais de um problema sobre uma mesma tarefa. Isto só mostra que o item *antecipação de problemas* no modelo de PA do CELTA não precisa necessariamente ter um único problema previsto, assim como não é necessário prever problemas para cada tarefa, como é mencionado no *Handout 2*. Em outras palavras, o professor precisa ter critérios ao preencher o item *antecipação de problemas*, principalmente no que diz respeito aos reais problemas que possam ocorrer. A relação do professor com os alunos, a realidade do seu contexto de ensino, e sua própria prática influenciam na previsão de certos problemas que possam ocorrer durante as aulas, sejam de ordem linguística, sejam de ordem didática.

Vejamos a seguir um outro exemplo de *antecipação de problemas* em relação às instruções do professor:

**Exemplo 11:**

As instruções podem ser confusas para os alunos. Se certificar de dividir as etapas das instruções:

- 1) Dividir eles em dois grupos (esperar eles se sentarem em seus grupos)
- 2) Apresentar o anúncio de emprego
- 3) Explicar que o Grupo A é o entrevistador e o Grupo B é o candidato
- 4) Explicar o que cada grupo deve fazer (como um grupo) – perguntas de checagem de instruções
- 5) Permitir que eles preparem a linguagem que estão prestes a utilizar (dar tempo a eles)
- 6) Pedir a atenção deles para se preparar para o próximo passo
- 7) Organizar as carteiras como uma entrevista de emprego
- 8) Estabelecer os pares (um de cada grupo) e pedir que pratiquem a entrevista

Se certificar de fazer um bom monitoramento durante a primeira parte dessa atividade.

Tomar nota de possíveis erros (majoritariamente referentes à forma e ao significado)  
(Antecipação de problemas – PA08)

No Exemplo 11, temos o que o professor do Exemplo 9 chama de “roteirização” das instruções. Neste caso, percebemos preocupações de outras etapas do *Handout 3*, como a quantidade de etapas da tarefa e a clareza das instruções. O professor resolveu enumerá-las no item *antecipação de problemas* como um registro dos *Estágios* (Etapa 5). Dentre as instruções, o professor do Exemplo 11 também descreve no roteiro os padrões de *Interação* dos alunos (Etapa 3): grupos e duplas. O professor deixa claro a importância de captar a atenção dos alunos no *Início* (Etapa 1), assim como a importância do *Monitoramento* (Etapa 10) enquanto os alunos estão realizando a tarefa, a fim de anotar erros de gramática (forma e significado) para possivelmente corrigir posteriormente.

Os três exemplos apresentados ilustram o alto rigor técnico presente no curso CELTA. As técnicas e estratégias de ensino de LE que fazem parte do currículo do curso são apresentadas como fórmulas, sejam em esquemas (*Handout 4*), sejam em etapas (*Handout 3*), a fim de sugerir o que seria um modelo de ensino eficaz. Embora a antecipação de problemas seja uma ação predominantemente de natureza didática advindas de fórmulas de ensino, ainda assim é relevante discutir alguns pontos que estão relacionados à prática reflexiva no CELTA. São eles: o tipo de prática reflexiva; o papel do planejamento de ensino; e a contribuição do CELTA na formação docente.

Quanto a prática reflexiva, algumas características como o formato, a duração e o modelo de PA apontam para uma prática apoiada na racionalidade técnica (SCHÖN,

2000), visto que é ensinado aos professores como eles devem agir em um contexto de ensino de LE. Isto também confirma o caráter prescritivo e normativo (AMIGUES, 2004) do curso, principalmente se considerarmos a predominância de problemas de natureza didática na *antecipação de problemas* nos PA. O fato de esses problemas estarem diretamente relacionados a um material (*Handout* 3) que demonstra e guia os professores a um tipo de prática confirma o propósito de condicionamento desses professores em adotar um modelo de planejamento de ensino e, possivelmente, de avaliação de sua prática.

Essas características apontam para dois tipos de práticas reflexivas: a *reflexão técnica* e a *reflexão prática* (VAN MANEN, 1977). O primeiro tipo está diretamente relacionado com a aplicação das técnicas e estratégias de ensino – não só sobre como elaborar instruções efetivas a partir de um *handout* como também sobre o conhecimento da língua em si e de seus possíveis obstáculos (Exemplos 7 e 8). O segundo tipo está relacionado com as percepções dos professores sobre suas práticas, como a possibilidade de roteirizar mentalmente as etapas das instruções (Exemplo 9) e o nivelamento da própria linguagem, para que os alunos compreendam o que o professor possa pedir (Exemplo 10). A presença da *reflexão técnica* e da *reflexão prática* apontam que a prática reflexiva no CELTA também faz parte do treinamento, uma vez que o professor é condicionado a pensar nos possíveis problemas que podem surgir em suas aulas.

Entretanto, é relevante destacar que a presença da *antecipação de problemas* no modelo de PA simboliza que o CELTA considera a sala de aula como um ambiente caótico e que a prática docente se caracteriza pela imprevisibilidade (ZABALA, 1998). Também é relevante destacar que esse item do PA não só estimula os graus de previsibilidade dos professores, como também estimula que o professor pense em como solucionar esses possíveis problemas. Ambas as ações podem ser caracterizadas como uma prática reflexiva de eficiência social (ZEICHNER, 1993), pois requerem um certo nível de conhecimento linguístico e didático do professor. Ou seja, o professor não pode prever problemas de sua própria prática se não tiver domínio do conteúdo que vai ensinar e de como vai ensinar.

Além disso, se considerarmos os Exemplos 9, 10 e 11, podemos perceber que não há um padrão de preenchimento desse item do PA. A preocupação sobre as instruções de uma tarefa pode aparecer em forma de um lembrete (Exemplo 9), em forma de uma listagem com vários tópicos (Exemplo 10) e em forma de um roteiro de instruções (Exemplo 11). Aparentemente, no curso CELTA, o que se espera do professor é a sua

capacidade de pensar sobre eventuais problemas, e não em um padrão de elaboração e de preenchimento no PA.

Outros dados importantes de serem mencionados nesta análise foram coletados a partir do questionário que foi aplicado aos professores, via e-mail, após a vivência no curso (conforme descrito no capítulo de Metodologia). No questionário, perguntamos aos professores suas opiniões sobre o item *antecipação de problemas*. Na pergunta, o professor primeiramente deveria caracterizar o item em um ou mais adjetivos (clarificador; útil; complementar; inútil; irrelevante). Em seguida, o professor deveria justificar suas escolhas de adjetivos. Vejamos a seguir, os comentários traduzidos dos quatro professores que responderam ao questionário:

#### Comentários sobre o item *antecipação de problemas*

<b>Ana</b>	Útil e complementar. “[Esse item] era uma forma de ver escrito o que poderia acontecer e o que eu deveria fazer se tal situação ocorresse. Embora eu tenha sentido como um momento extra do planejamento, eu também senti mais confiante comigo mesma, como se eu estivesse mais preparada.”
<b>John</b>	Útil. “[Esse item] mostra que o professor conhece os problemas que podem surgir, que ele compreende as etapas de ensino, como o nivelamento da linguagem, típicos problemas gramaticais etc. Realmente mostra que os professores refletem sobre seus planejamentos.”
<b>Walter</b>	Inútil. “Você poderia eternamente antecipar problemas que provavelmente nunca ocorrerão.”
<b>Amanda</b>	Útil e irrelevante. “Pensar na antecipação de problemas que podem ocorrer é útil e poupa tempo para se certificar que sua aula não dê errado e, se der, você tem uma solução para isso, muito embora algumas vezes não houve problemas ou foi difícil pensar em soluções.”

A quantidade de professores que responderam ao questionário corresponde a  $\frac{1}{4}$  do grupo de professores no CELTA durante a vivência. Tal amostra pode não representar o grupo como um todo, mas nos dá uma noção sobre alguns pontos, como a relevância do item *antecipação de problemas*. De forma geral, os professores defendem a utilidade desse item no planejamento das aulas corroborando com alguns pontos discutidos anteriormente. Para John, por exemplo, esse item representa uma compreensão e reflexão sobre o que é ensinar e sobre tudo que está inserido nesse contexto, como o nivelamento da linguagem e problemas gramaticais.

Os comentários de Ana e Amanda, no entanto, abordam questões mais pessoais sobre suas práticas. Para Ana, a *antecipação de problemas* influenciou sua autoconfiança no ensino, pois simbolizou uma preparação, principalmente por registrar, por escrito, os problemas e as soluções. Para Amanda, a *antecipação de problemas* é útil e poupa tempo no planejamento, além de simbolizar uma garantia de que a aula não “dê errado”.



Entretanto, o comentário de Walter desconsidera a utilidade desse item pelo fato de que antecipar problemas é também lidar com a probabilidade. Aparentemente para esse professor a *antecipação de problemas* pode simbolizar uma perda de tempo, uma vez que os problemas elaborados podem nunca ocorrer.

De forma geral, considerando a amostra de questionários respondidos, percebemos que o item *antecipação de problemas* tende a ter impactos positivos na prática dos professores que cursam o CELTA. Tais impactos podem influenciar aspectos que vão além do ensino em si, como a autoconfiança do professor, a agilidade no ato de planejar e a sensação de garantia de uma aula eficaz.

Quanto ao planejamento de ensino no curso CELTA, podemos afirmar que o professor lida com um modelo de PA previamente estabelecido que se aproxima de uma sistematização, principalmente se considerarmos seu formato de tabela e que o professor deve preenchê-la o mais detalhadamente possível. Além disso, alguns itens da seção de *procedimentos* do PA corroboram com essa padronização do planejamento, como os *objetivos*, visto que os professores podem literalmente copiar os modelos de exemplos de objetivos no *Handout 1*, e algumas *tarefas*, como o modelo de ensino de vocabulário visto no *Handout 4*. Para além do planejamento em si, o professor também recebe instruções de como preencher o PA de forma satisfatória para a supervisão dos instrutores, como foi visto no *Handout 2*.

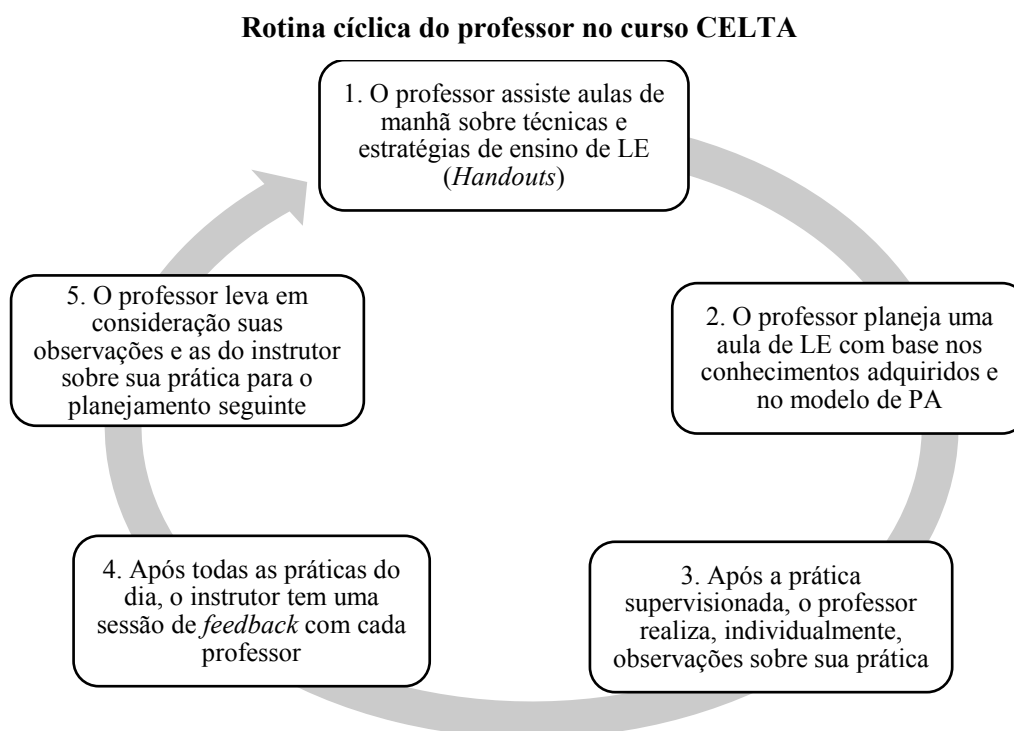
Apesar dessa predominância mecanicista e técnica de planejar, podemos considerar o planejamento no CELTA também como uma *prática social* (RAFAEL, 2019), principalmente se levarmos em consideração o item *antecipação de problemas* como algo que particulariza e diferencia a prática de um professor da de outro. Isto é, esse item estimula que o professor analise sua própria prática, principalmente por meio de uma autoavaliação.

No caso dos vinte e seis PA coletados, observamos que essa autoavaliação gira em torno de preocupações acerca de instruções de tarefas. Apesar desse tópico de ensino ser abordado de forma instrucional no *Handout 3*, com passos a serem seguidos para as instruções serem efetivas, percebemos, nos Exemplos 9, 10 e 11, que a forma como o professor manifesta essas preocupações no PA se diferem. Há professores que registram só uma preocupação de forma abreviada (Exemplo 9), há professores que listam várias preocupações (Exemplo 10), e há professores que roteirizam suas preocupações (Exemplo 11). Ou seja, se por um lado temos um preenchimento previsível nos PA sobre os *objetivos* e alguns tipos de *tarefas*, por outro temos um preenchimento personalizado

de possíveis problemas que possam se concretizar durante a prática supervisionada. Esse preenchimento é personalizado porque diz respeito às percepções dos professores sobre suas próprias práticas.

O curso CELTA, em um geral, corresponde a um treinamento de professores: o tempo é relativamente curto; as práticas supervisionadas são intensas, porque ocorrem todos os dias; e espera-se que o professor termine o curso minimamente apto a dar aula de LE. Entretanto, alguns elementos do curso além do planejamento estimulam o professor a não construir uma prática apenas por meio de um condicionamento, e despertam uma prática reflexiva: os trabalhos escritos que os professores redigem ao longo do curso e as sessões de *feedback* dos instrutores logo após as práticas supervisionadas (BORG, 2002; FREITAS, 2021; MACKENZIE, 2018).

Percebe-se que as etapas de ensino no CELTA são cíclicas, uma vez que a rotina dos professores ministrarem aulas supervisionadas pelos instrutores e assistir aulas sobre técnicas e estratégias de ensino pelos instrutores é repetitiva. A fim de ilustrar a rotina de um professor no CELTA, elaboramos o esquema a seguir:



Fonte: Autoria própria (2021).

Os professores não lidam com a supervisão dos instrutores apenas durante as práticas. No esquema anterior, o desempenho do professor sobre as técnicas e as

estratégias de ensino é avaliado desde as aulas teóricas das manhãs. Além disso, o planejamento do professor é, até certo ponto, um reflexo das sessões de *feedback* e de sua autoavaliação. Em outras palavras, os tipos e a forma como o professor elabora os possíveis problemas que podem ocorrer na sua prática são frutos de discussões prévias sobre quais pontos ele precisa melhorar. É possível inferir que a prática reflexiva do curso CELTA seja, portanto, uma consequência de um treinamento intensivo e uma constante avaliação sobre a prática dos professores, seja pelos instrutores, seja pelos próprios professores. Em outras palavras, a prática reflexiva do CELTA é *técnica e prática*.

No curso CELTA, há uma valorização da prática docente (NÓVOA, 2017), principalmente na relação entre o que o professor aprende e o que o professor ensina. Apesar de se caracterizar predominantemente como um treinamento, há uma preparação concreta para ensinar LE, como propõe o curso. Se considerarmos a curta duração e a intensidade da rotina para o professor, em que ele não só precisa ministrar oito aulas como também precisa observar diariamente outros professores ministrando aulas (sejam professores do centro autorizado, seja os outros professores que também estão no curso), percebemos o quão o curso CELTA é voltado para o mercado de trabalho de professores de LE.

Nossa participação neste estudo gerou reflexões sobre a formação docente em si. Fruto de um contexto acadêmico, finalizamos sua graduação com uma considerável bagagem teórica sobre o ensino de línguas. Durante a licenciatura, nos envolvemos com projetos de iniciação científica e de ensino de inglês que despertaram a prática de professor-pesquisador (JORGE, 2021). As experiências prévias com o ensino e com a pesquisa ressignificam a ideia do CELTA como uma formação inicial de professores, uma vez que, para nós, especificamente, o CELTA se caracteriza como uma formação continuada.

Ao definir nosso objeto de investigação para o mestrado e realizar leituras teóricas que discorrem sobre os tipos de profissionalização de professores, inevitavelmente refletimos sobre nossos contextos de formação: a graduação em Letras Inglês e o curso CELTA. Apesar do estágio supervisionado ser um componente curricular de Letras, a realidade e as particularidades da LE no ensino básico brasileiro direcionam o ensino de inglês para uma abordagem mais instrumental, geralmente com foco em leitura e gramática, visto que o alvo do ensino básico é o ENEM. Assim, o CELTA nos possibilitou uma prática intensiva e supervisionada de ensino de inglês como LE, aplicando técnicas e estratégias em um contexto de ensino considerado internacional.

Por outro lado, o excesso de técnicas aplicadas em um curto período no CELTA limita o aprofundamento em leituras teóricas sobre a língua inglesa. Nesse sentido, se candidatar para o CELTA com uma bagagem prévia sobre teoria, pesquisa e extensão torna os bastidores do curso familiares. Apesar da rotina intensa de práticas sobre técnicas e estratégias de ensino de LE, realizar o CELTA enquanto uma formação continuada cumpriu seu papel de nos apresentar e de experimentar outros contextos de ensino que podem se adaptar às realidades do ensino básico brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar o funcionamento e a natureza do curso CELTA por meio da etapa de planejamento de ensino enquanto ferramenta inerente à formação de professores a partir da perspectiva de uma licencianda em Letras Inglês. Para isso, decidimos identificar as concepções de formação docente e de ensino de língua subjacentes ao curso CELTA; e discutir as possíveis contribuições do item *antecipação de problemas* no planejamento de ensino do curso CELTA para a prática reflexiva dos professores.

Para responder aos objetivos específicos, coletamos um *corpus* documental composto por 26 PA, 4 questionários e 4 *handouts* fornecidos aos professores durante o curso sobre o planejamento de ensino e o ensino de vocabulário. No capítulo de análise, organizamos os dados em duas categorias: concepção de ensino e de formação docente. A primeira seção da análise focalizou em identificar as concepções de ensino de LE e de formação de professores a partir dos aspectos de ensino encontrados na seção *procedimentos* dos PA (ex: gramática, vocabulário, pronúncia, leitura, escrita, escuta, fala) nos itens *objetivos*, *tarefas* e *antecipação de problemas*.

Constatamos que o curso CELTA possui um caráter híbrido tanto na concepção de ensino quanto na de formação. Quanto ao ensino de LE, o CELTA predominantemente se apoia na *abordagem baseada em tarefas* e na *abordagem comunicativa*, visto que há um direcionamento para os professores estimularem a autonomia dos alunos por meio de situações de comunicação usando a língua alvo. Entretanto, em alguns aspectos de ensino como a gramática e o vocabulário, ainda há uma valorização da *forma*, seja da palavra, seja da frase, mais do que o *uso*. É possível observar essa valorização no “falar natural”, isto é, falar como um nativo, quando o professor foca na pronúncia de uma palavra ou frase, e quando o professor pede que os alunos forneçam exemplos de frases com uma estrutura-alvo como sinal de que compreenderam o *significado* desta.

Quanto a formação docente, boa parte do que compõe o CELTA atende à perspectiva positivista do ensino: é um treinamento intenso em que o objetivo principal é que o professor atinja as competências de ensino o mais efetivamente possível por meio de um acompanhamento constante dos instrutores, seja durante as aulas teóricas, seja durante as práticas supervisionadas. No entanto, há etapas e atividades durante o curso que estimulam o professor a desenvolver uma prática reflexiva. No que se refere à ferramenta de trabalho do professor que é o nosso foco neste estudo, isto é, os PA, a

prática reflexiva pode ser observada no item *antecipação de problemas* na seção de *procedimentos*.

Os tipos de problemas mais recorrentes que os professores elaboraram são organizados em linguísticos e didáticos. O primeiro grupo é composto de problemas referentes ao ensino de gramática (*forma*) e de pronúncia (“falar natural”), o que reforça a ideia de que a prática docente no curso CELTA demanda um nível considerável de conhecimento linguístico do professor. Já o segundo grupo é composto por problemas referentes à elaboração de instruções de tarefas. Um dos *handouts* trata exclusivamente de etapas para a elaboração de instruções de maneira efetiva, por meio de um passo-a-passo. Visto que todas as preocupações referentes à prática docente dos professores se referem às instruções de tarefas que são apresentadas aos professores de maneira técnica, podemos afirmar que a prática reflexiva do CELTA corresponde a uma reflexão sobre as aplicações de técnicas e estratégias de ensino. Em outras palavras, os professores no curso CELTA são estimulados a desenvolver uma prática reflexiva a partir das competências de ensino.

Nossa vivência no curso vai além da posição de professor no CELTA, uma vez que o nosso histórico de formação acadêmica em licenciatura inclui participações em projetos de iniciação científica e de extensão na universidade. Tal histórico nos põe em uma posição privilegiada por dois motivos: o primeiro é que o curso CELTA não só representou uma formação continuada, como também nos apresentou um contexto de ensino a partir de uma perspectiva técnica e prática. O segundo motivo é que o curso CELTA representou mais um contexto de ensino que se transformou em objeto de pesquisa, reforçando a necessidade e a importância da figura *professor-investigador* tanto para a área de formação docente quanto para a área de ensino de línguas.

O paralelo entre a licenciatura em Letras Inglês no Brasil e um curso internacionalmente reconhecido e valorizado foi inevitável durante a escrita desta pesquisa. Embora seja característica das licenciaturas haver estágios supervisionados em escolas como pré-requisito para concluir a graduação, são contextos diferentes do ensino de LE visto no CELTA. Ali, a prática e a técnica se sobressaem, o que pode influenciar na autoestima do aprendiz de professor, visto que a autoavaliação e a avaliação do instrutor recorrentes podem ter um impacto mais imediato na prática do professor.

Por isso, reforçamos a importância de programas de iniciação à docência como o PIBID e a Residência Pedagógica como alternativas para o aprendiz de professor durante sua formação. Se engajar nesses e em outros programas científicos durante a graduação

tendem a acrescentar o conhecimento teórico e prático, seja com fins de ensino e/ou com fins de pesquisa.

Esperamos que este estudo gere outras inquietações, principalmente no que se refere ao papel e ao impacto de um contexto profissionalizante como o curso CELTA nas carreiras de professores de inglês como LE. Além disso, esperamos que outros estudos sejam desenvolvidos sobre esses tipos de formação de professores de línguas que estão se consolidando cada vez mais como opções para professores que buscam formações continuadas ou que desejam iniciar a docência de forma mais técnica e prática.

## REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho do ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. Formação de professor de língua portuguesa, escrita e assunção de autoria da própria aula. *In*: COSTA, Váldina Gonçalves; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.) **Formação de professores e contextos de trabalho**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 103-117.
- BEZERRA, Daniela de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês)**: na mira(gem) da politecnicidade e da integração. 2012. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BORG, Michaela. **Learning to teach**: CELTA trainees' beliefs, experiences and reflections. 2002. 481 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, School Of Education, The University Of Leeds, Leeds, 2002.
- BORGES NETO, José. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BROWN, H. Douglas. How to plan a lesson. *In*: BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Teaching. 2. ed. Nova York: Longman, 2000. Cap. 10. p. 149-163.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? *In*: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs.) **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.
- CELANI, Maria A. Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.
- CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching Pronunciation**: a course book and reference guide. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. **The Grammar Book**: an ESL/EFL teacher's course. 2. ed. Boston: Heinle Cengage Learning, 1999.



CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p.191-215, jan./jun. 2010.

DUARTE, Gabriela Bohlmann. Resenha de "Complex Systems and Applied Linguistics", de Diane Larsen-Freeman e Lynne Cameron. **Revel**, v. 14, n. 27, p.388-396, nov. 2016.

FARRELL, Thomas S. C.. Lesson Planning. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (ed.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 30-39.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

FREEMAN, Donald. Teacher Training, Development, and Decision Making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. **Tesol Quarterly**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 27, mar. 1989. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/3587506>.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J.. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para antonieta celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-78.

FREITAS, Danielle. **"It Kind of Made Me Think: Is This the Real Me? Is This Really Who I Am?" A Mixed Methods Investigation of Teacher Learning and Teacher Development in CELTA Courses**. 2021. 344 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, Department Of Curriculum, Teaching And Learning, University Of Toronto, Toronto, 2021.

JOHNSON, Karen E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. New York: Routledge, 2009.

JORGE, Ana Beatriz Miranda. Da experiência docente à seleção de pós-graduação: como definir um objeto de estudo? In: SILVA, Elizabeth Maria da. (org.). **Projeto de pesquisa na universidade: produção, análise e reflexão**. Campina Grande: EDUEFCG, 2021, p. 35-51.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 33, n. 4, p.1235-1269, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

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

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

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

MACKENZIE, Lee. Teacher Development or Teacher Training? An Exploration of Issues Reflected on by CELTA Candidates. **English Teaching & Learning**, [S.L.], v. 42, n. 3-4, p. 247-271, dez. 2018. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s42321-018-0016-2>.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Luiz Henrique da Cunha. **An investigation into the professional needs of CELTA-certified teachers of English**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Professional Development For Language Education, University Of Chichester, Sussex, 2019

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

O'CONNOR, Bessie. **Life after CELTA: a precarious transition into English Language Teaching**. 2012. 289 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, Deakin University, Victoria, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida de. Possíveis caminhos a trilhar: uma análise das práticas formativas do CELTA. **Colóquio Internacional de Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/colouoiinternacional/article/view/1287>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 14-38, mar. 2019.

REICHMANN, Carla Lynn. **Reflection as social practice: an in-depth study of teacher discourse in a dialogue journal**. 2001. 192 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em

Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3. ed. Nova York: Cambridge University Press, 2016.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais de ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul/dez. 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIQUEIRA, Sávio. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 27-51.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

VAN MANEN, Max. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, Vol. 6, N. 3, 1977, p. 205-228.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, v. 2, n. 15, p. 457-480, dez. 2012.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: EDUCA, 1993.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERM OF FREE AND CLARIFIED CONSENT

My name is Ana Beatriz Miranda Jorge (ID: 06719179438), and I am a member of the Post Graduation Program in Language and Teaching (*Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino*) at the Federal University of Campina Grange (Paraíba State, Brazil). My Master's research is linked to a post graduation project intitled Teaching configurations in multidisciplinary practices of language(s) (*Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)*). This project was approved by the Ethics Committee (number 94344318.6.0000.5182), and its investigation aims are: lesson planning, syllabus (aims and contents), and teaching reflexivity.

My Master's research title is *Language teaching planning in international training course for teachers*, and its general aim is to investigate language teaching planning in a specific context of teaching education; in this case, the CELTA course. Me and my advisor want to, with this study, contribute with discussions about the act of planning lessons and some characteristics of the professionals behind it, because we are referring to a context of teaching education.

In order to collect as much information as possible about the participants of the class of April 2019 at Stafford House International in London, I am inviting you to participate in this study, because your participation is extremely important to achieve the aims. I assure that your name will not be revealed in any stage of the research.

I recognize how uncomfortable this invitation might sound, but I want to be clear that you can give up of your participation at any time during this research, as long as you tell me about your decision.

Our contact will be mainly through e-mail (beatrizmiranda@gmail.com), but you can talk to me in my personal WhatsApp: +55 83 999726094.

If you agree on participate in this study, please fill the blanks below with your name and your signature.

I, \_\_\_\_\_, agree on participate and contribute with information to the research *Language teaching planning in international training course for teachers* conducted by Ana Beatriz Miranda Jorge (POSLE – UFCG). The researcher was clear about my participation on the research and ways of contacting her.

Campina Grande, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 2019.

\_\_\_\_\_  
Signature of the participant

Ana Beatriz Miranda Jorge

\_\_\_\_\_  
Signature of the researcher

## APÊNDICE B - Questionário



### QUESTIONNAIRE

These questions are related to an investigation intitled *Language teaching planning in international training course for teachers*, conducted by me in my Master's Degree of the Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) at the Federal University of Campina Grande. There are open and closed questions, in which I am looking for your experience with the CELTA Course. Because of ethical means, your name will be preserved. Therefore, feel free to answer the questions being as honest as possible.

#### **PERSONAL INFORMATION**

Age:

What is your level of education? Graduation completed

Where were you born? Brazil

Where do you live? Brazil

Do you work?

( ) No.

( ) Yes. What is your job?

#### **INFORMATION ABOUT THE COURSE**

1. How did you heard of the CELTA course?

2. What was your English teaching experience before taking the course?

3. What were your expectations with the CELTA course before doing it? Were these expectations achieved? In which way?

4. After doing the CELTA, do you consider yourself able to teach English as a foreign language?

5. Do you believe that the trainers' orientations (in group and individual) were sufficient regarding the lesson planning? Why?

6. Which aspects of English teaching were highlighted in your individual orientations to be improved in the following lessons of the course? You can mark more than one option.

( ) Pronunciation

( ) Vocabulary

( ) Grammar

( ) Language skills (listening, speaking, reading and writing)

- ( ) Anticipated problems
- ( ) Instructions
- ( ) Concept Checking Questions
- ( ) Error correction
- ( ) Contextualization

7. Which materials provided by the trainers did you consider useful to the lesson planning?

8. What is your opinion about the lesson plan model used in the CELTA course?

9. You consider that the section *anticipated problems* in the lesson plan was:

- ( ) Clarifying
- ( ) Useful
- ( ) Complementary
- ( ) Useless
- ( ) Irrelevant

Why?

## ANEXOS – Planos de Aula

## PA01

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?)
5'	<u>Lead-in</u> Check if they remember what <i>expat</i> means. Introduce David MacKinnon with a picture. T asks the sts to elicit some predictions about David's situation/life (home country, profession, likes and dislikes). Sts talk in pairs and try to guess the information details. T writes sts predictions on the board	To generate ideas for the gist listening	T – SS  T - SS  S - S T - SS	
5'	<u>Gist listening</u> T asks the sts to listen to the audio and pay attention to the target information (they can take notes) Sts check answers in pairs T conducts OCFB	To give sts a general idea of the audio	S-ind  S - S T - SS	Sts might want to understand every information about David in the audio – highlight that they only have to answer the questions on the board.
10'	<u>Controlled practice</u> T present some sentences about David's life and asks sts to re-write them in the correct order. Sts check answers in pairs. T conducts OCFB	To introduce sts the present simple tense with the focus on the 3 <sup>rd</sup> person	S-ind  S - S T - SS	
10'	<u>Grammar and pronunciation</u> T focus on the structure of the <i>present simple</i> using the sentences of the previous activity as models. T drills the sentences focusing on the -s pronunciation.	To explain the structure and pronunciation of the 3 <sup>rd</sup> person	T - S  T - S	Sts might get confused about the negative form of the simple past – explain to them the rule of negative sentences.
10'	<u>Discussion</u> T asks sts to discuss some questions about expats they might know. Sts discuss in trios T conducts OCFB making the sts use the 3 <sup>rd</sup> person about their classmates.	To allow sts to practice the 3 <sup>rd</sup> person	T - SS  S - S T - S	Sts might still have struggles with the 3 <sup>rd</sup> person – write the sentences and after the OCFB drill them (choral)



## PA02

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?)
5' - 7'	<p><u>Lead-in:</u> Show some pictures of famous buildings to the sts one by one and ask their names. T elicit from sts some predictions about the buildings' <i>location, age, and public visits</i>. Sts talk in pairs and try to guess the information about the buildings (questions will be on the board) T conducts OCFB</p>	To introduce the sts the topic of the discussion: famous buildings.	T - SS T - SS S - S T - SS	Sts might feel insecure about the age of the buildings – show possible answers for that questions, so the sts just have to mark one option.
10'	<p><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.</p>	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.
5' - 7'	<p><u>First listening:</u> Show sts the White House picture and elicit some predictions about it according to the sts' background knowledge. T writes on the board the answers of the first three sentences of the audio about the White House, and tell students to match the numbers with the correct information about it. Sts check answers in pairs. T conducts OCFB</p>	To test sts to listening for specific information	T - SS T - SS S - S T - SS	Sts might want to listen one more time to answer the questions – make sure the previous vocabulary is well practiced.
10'	<p><u>Detailed listening:</u> Tell sts they will listen to the same audio two more times to answer the five detailed questions about the White House. T reads the detailed questions with the sts and elicit information they can remember from the previous listening. Sts listen and answer individually the questions. Sts check their answers in pairs. T conducts OCFB</p>	To test sts to intensive listening	T - SS S-ind S - S T - S	Sts might want to listen more than twice to get the answers – make sure they understand the questions during the instructions.



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?)
5'	<u>Discussion</u> T asks sts to discuss the following question: <i>Which of these famous buildings they would like to visit? Why?</i> Sts discuss in groups of three. T conducts OCFB	To encourage sts to discuss	S - S T - S	Sts might be confused by the structure <i>would you like</i> – explain that it is a possibility/preference.

## PA03

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?)
3'	<p><u>Lead-in:</u> Discussion/vocabulary related to mall. T projects the picture of a mall in the board. T asks some questions about shopping mall to the sts CCQ.</p>	To activate background knowledge on the topic.	SS - T	
10'	<p><u>Vocabulary teaching:</u> T elicits the word <i>floors</i> from the sts by pointing out in the mall picture the floors it has. T does some CCQ about <i>floors</i>. T elicits the ordinal numbers of the mall's floors on the picture and write their spelling. T does some CCQ about the use of ordinal numbers and write its name on the board. T shows other numbers from 1-30 and tries to elicit from sts how do you say these numbers as ordinal numbers. Drilling about numbers which ends up with <i>th</i>.</p>	To practice some vocabulary, especially regarding the pronunciation of the <i>th</i> sound.	SS - T  SS - T  SS - T  T - SS	Sts might have difficulties on pronouncing the <i>th</i> sound at the end of some ordinal numbers – choral and individual drilling.
10'	<p><u>Controlled vocabulary practice:</u> T remembers the use of ordinal numbers to express dates (birthdays) and drills the months on the board. T asks sts to stand up and make a line in front of the board according to their birthday order (January to December) - ICQ T demonstrate and drill the 1<sup>st</sup> structure: <i>My birthday is _____ in the year.</i> using her personal example. Sts drill chorally the structure and tell their own position in the birthday line. T corrects whenever is necessary. T demonstrate and drill the 2<sup>nd</sup> structure: <i>My birthday is on _____</i> Sts drill chorally the structure and tell their own birthday date in the birthday line. T corrects whenever is necessary. Grouping: T groups the sts for the next activity while they are still in the line.</p>	To expand the use of ordinal numbers in a different context.	T - SS  T - SS  SS S-ind T - SS  SS S-ind	Sts might get confused with the instructions – make sure the Instructions Checking Questions are clear answered.

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?)
10'	<p><u>Spelling practice:</u> T asks sts to sit down in their groups. T sits in the middle of the class and give instructions: <i>spelling race game</i>. Each group has to write the ordinal spelling of the number the teacher puts on the board. The group who gives the paper first to the T and gets the correct spelling gets a point. (ICQ)</p>	To practise target language spelling.	T - SS  S - S S - T	Sts might get confused with the instructions – make sure the Instructions Checking Questions are clear answered.
7'	<p><u>Freer vocabulary practice:</u> Show sts the shopping mall's floor plan on the board. Elicit from the sts <i>what can you find in a shopping mall?</i> And write on the board their answers. T put some of their answers on the shopping mall's floor plan. T demonstrates the practice of the structure "<i>what floor is the _____? / It's on the _____ floor</i>" with a st and write it on the board as a model. Pairing. T shows sts the blank copies of the mall's floor plan and asks the sts to draw their mall in picture 1. Then, they have to use the target language to ask about the partner's mall's floor plan and complete their mall in picture 2. (ICQ) Sts practice target language. T conducts OCFB</p>	To brainstorm lexis connected with the topic for sts to practise some target language.	SS - T  T - SS  T - SS S-ind  S - S T - S	Sts might get confused with the instructions – make sure the Instructions Checking Questions are clear answered, especially the demonstration and the writing on the board.

## PA04

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?)
10' - 12'	<u>Lead-in:</u> T tells a short story and try to elicit from sts the housework vocabulary as the T shows each one of them during the storytelling. For each housework, T will <i>elicit, drill, and write</i> . CCQs whenever the picture is not clear to the sts.	To generate interest in the topic and to stimulate prediction of the content (housework)	T - SS  SS - T	Sts might be deconcentrated – make sure they are all looking at the T before telling the story.
5'	<u>Vocabulary:</u> T asks sts to complete the missing housework individually, according to the correct collocation Peer checking T conducts OCFB	To expand some more verb collocations related to the same context	S-ind  S - S T - S S - S	Sts might ask about the reasons of certain combinations of verbs and nouns (maybe L1 interference) – tell them that this is just the way we say it in English. These nouns don't work with any verb.
10'	<u>Grammar:</u> T presents a week chart from her housework and her flatmate's T elicits the adverbs of frequency from the sts with contextualised questions about the flatmates' housework frequency. Before writing the adverb on the graphic, T does drilling with the whole structure <i>She always makes the bed</i> . CCQ about frequency verbs. T tries to elicit from sts the expressions <i>once a week, twice a week, three times a week...</i> by asking <i>What do we say when we do an activity in one day/two days/three days on the week?</i>	To present the form and meaning of the target language (adverbs of frequency)	T - SS  SS - T	Sts might find difficult to pronounce <i>rare</i> – drill this word in isolation and in a sentence.
5' - 7'	<u>Controlled practice:</u> T demonstrates how sts have to write the sentences with a st following a model on the board. Sts write the sentences individually. Peer checking. T conducts OCFB	To provide controlled practiced of the target language	T - S  S-ind S - S T - S	

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?)
5' - 8'	<p><u>Freer practice:</u>            T remember sts, by eliciting, which is the question used to ask about frequency.            T shows sts some questions and drill them.            T asks sts to stand up and tells them to ask the questions on the board to 3 different sts.            Before starting the activity, make them drill the structure one more time.            Sts ask sts (mingle)            T conducts OCFB</p>	<p>To provide an opportunity to sts talk about their routines using the target language</p>	<p>T - SS            T - SS              S - S            T - S            S - S</p>	<p>Sts might feel insecure about the pronunciation of the question <i>How often do you _____?</i> because of the weak forms of <i>often</i> and <i>do you</i> – drill in different speeds.</p>

## PA05

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?)
5' - 7'	<u>Lead-in: Brainstorm</u> T asks sts to write words that are related to <i>art</i> quickly Sts write words in pairs T writes some of the sts words on the board T elicits from sts (if necessary) the words from the next task (vocabulary): <i>abstract, collection, dealers, exhibition, landscapes, patron, sculptures</i> T drills words which sts are having struggles to pronounce	To activate schemata on the topic	S - S SS - T T - SS	Sts might not write the target vocabulary during the brainstorm – try to elicit from sts through CCQs.
5' - 7'	<u>Vocabulary activity</u> T asks sts to complete the questions with the target vocabulary Pair checking T conducts OCFB	To facilitate understanding of the text and to practise the use of the vocabulary within a context	S-ind S - S T - SS S - S	
5' - 7'	<u>Skim reading (1<sup>st</sup> reading)</u> T shows some pictures of Damien Hirst art to get some reactions from the sts T asks sts to put the paragraphs of the text in the correct order (quick reading) Pair checking T conducts OCFB	To establish superficial understanding of the text	SS - T S-ind S - S SS - T	
10'	<u>Intensive reading (2<sup>nd</sup> reading)</u> T asks sts to put, in pairs, the phrases (a-h) in the correct gaps of the text (1-8) T conducts OCFB	To provide detailed understanding of the text	S - S T - SS	
10'	<u>Discussion</u> T shows some abstract paintings In pairs, sts discuss which ones they like or don't like and why T listen to sts' opinions (open class)	To provide an opportunity for free discussion	S - S SS - T	



## PA06

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?)
15' - 18'	<p><b>Lead-in and Grammar</b></p> <p>T tells a story about her hometown</p> <p>The story is divided into two parts: one with the present use of <i>If only</i> and <i>I wish</i>, and another one with the past use of <i>If only</i> and <i>I wish</i></p> <p>For each part of the storytelling, the T will stop and elicit from the sts the target language and write it on the board.</p> <p>T clarifies the structure going through <i>meaning, form</i> and <i>pronunciation</i></p>	<p>To generate interest in the topic and to stimulate prediction of content</p> <p>To present the form and meaning of the target structure</p>	<p>T - SS</p> <p>SS - T</p>	<p>Sts might not pay attention to the story and take a long time to elicit the target structure I want them to tell me – Make sure they are all listening and speak clearly</p>
7'	<p><b>Controlled practice</b></p> <p>Sts will be paired according to sentences using <i>if only</i> and <i>I wish</i> and its corresponding matches (considering meaning)</p> <p>T tells sts to do the first exercise from the sample individually</p> <p>T asks sts to check their answers with their pairs</p> <p>T conducts OCFB</p>	<p>To provide restricted practice of the target language</p>	<p>S - S</p> <p>S - ind</p> <p>S - S</p> <p>T - SS</p>	<p>Sts still might be confused about the difference between the uses and the tenses – Show time lines and do another CCQs about the examples of the time lines.</p>
5'	<p><b>Semi-controlled practice</b></p> <p>T asks the pairs to do the second exercise on the sample</p> <p>T conducts OCFB</p>	<p>To raise awareness of the difference between the structures</p>	<p>S - S</p>	
10'	<p><b>Freer practice</b></p> <p>T tells sts to write individually about any regrets they might have or things they wish it was different</p> <p>Sts share their story with their partners and express what they think about the partner's story</p> <p>T asks the sts to share their story to the class, if they want to.</p>	<p>To produce a personalised text using the target language</p>	<p>S - ind</p> <p>S - S</p> <p>T - SS</p> <p>SS - T</p>	<p>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</p>

## PA07

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?)
10'	<u>Lead-in</u> T put some topics on the board (clothing, activities, food) and asks sts to discuss about how they will be like in the future Sts discuss in small groups T conducts OCFB by putting some key-words of their discussions on the board	To activate schemata on the topic	S - S T - SS	
7' - 10'	<u>Pre-teaching vocabulary</u> T elicit from sts the useful vocabulary for the listening activity following the order <i>elicit, drill, write on the board</i> T uses CCQ's to check sts understanding	To facilitate understanding of the listening	SS - T T - SS	Sts might have difficulties on guessing the words or pronouncing with the right stress – If they don't know at all, I'll say the word and focus on the word stress during drilling.
7'	<u>1<sup>st</sup> Listening (listening for gist)</u> T tells sts they are going to listen to three people making predictions about the topics they have discussed Sts have to match the person to the topic T uses ICQ's to check sts understanding  Sts listen and answer individually Peer checking T conducts OCFB	To identify and decide on the opinion of the speakers	T - SS  S-ind S - S T - SS	Sts might want to understand everything or pay attention to every detail of the listening – Make sure, during the instructions, that they only have to match the person to the topic.



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?)
10'	<u>2<sup>nd</sup> Listening (intensive listening)</u> Sts listen again to the people's opinions and mark true or false for the sentences given to them. For the false sentences, sts have to explain why. Peer checking T conducts OCFB	To create detailed understanding of the listening via true/false sentences	S-ind  S - S T - SS	Sts might want to listen a third time to check their answers and be more sure about it – Don't forget to do peer checking before asking them if they want to play again.
7'	<u>Functional language</u> T elicits from sts expressions about <i>giving examples</i> Drill Controlled practice: put the story in the correct order Peer checking T conducts OCFB	To expand the students' ability to use linking devices (giving examples)	T - SS S-ind S - S T - SS	Sts might not give the examples expected – Elicit from them based on their background knowledge, and come up with the ones they don't know and drill them before writing on the board.
10'	<u>Speaking activity</u> T put some topics on the board and ask sts <i>What things in your country you think will be different in the future? How will they be different?</i> Sts discuss in small groups Feedback: T ask sts to share their ideas with the class	To provide an opportunity for free discussion about the students' country	T - S  S - S	Sts might not use the correct form of the future tense (as they will have seen in the previous lesson) – Make sure to do a good monitoring to check if they are using the target language correctly.

## PA08

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?)
10'	<p><u>Lead-in</u></p> <p>T shows sts a picture of a job interview and elicits from them the words <i>job interview, interviewer, interviewed, volunteer, voluntary work, homeless, and CV</i></p> <p>T asks sts to list the 3 most important things to think about when you are preparing yourself for a job interview</p> <p>Sts share their lists</p> <p>T presents sts the <i>advice sheet</i> and ask them to take a quick look at it and see which of the topics of the sheet correspond to their lists</p>	<p>To generate interest in the topic</p> <p>To activate schemata on the topic</p> <p>To gauge sts' knowledge of the topic</p>	<p>T - SS</p> <p>T - SS</p> <p>S - S</p> <p>S - S</p>	<p>Sts might not know the vocabulary – Make sure to elicit from the sts with proper CCQ's.</p> <p>Sts might keep talking about one thing deeply – Make sure that they only have to list things.</p> <p>Sts might want to read carefully everything of the text – Make sure that it's a quick reading.</p>
15'	<p><u>Listening</u></p> <p>1<sup>st</sup> Listening</p> <p>Sts listen to a job interview, take notes, and answer the following question: <i>Did Annette followed the tips of the advice sheet?</i></p> <p>Peer checking</p> <p>2<sup>nd</sup> Listening</p> <p>T asks sts to listen again and complete the questions marking the correct answer</p> <p>Peer checking</p> <p>T opens a quick discussion: <i>Do you think Annette has a good chance of getting this job?</i></p>	<p>To establish the general content of the job interview</p> <p>To provide detailed listening</p>	<p>S-ind</p> <p>S - S</p> <p>S-ind</p> <p>S - S</p> <p>T - SS</p>	<p>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> <p>Make sure that they only have to mark the correct option, they don't have to write anything.</p> <p>Make sure to ask this linking question before the next task.</p>
15'	<p><u>Functional Language</u></p> <p>T asks sts to complete the sentences by matching the columns</p> <p>Peer checking</p>	<p>For sts to practise job interview common language</p>	<p>S-ind</p> <p>S - S</p>	

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?)
	<p>T shows some categories and asks sts to put the sentences of the previous exercise in the correct place (demonstration)</p> <p>Sts categorise the other sentences in pairs</p> <p>T conducts OCFB</p>	To facilitate understanding of functional language's usage	<p>T - S</p> <p>S - S</p> <p>T - SS</p>	
20'	<p><u>Speaking activity: Role-play</u></p> <p>T divides the sts into two groups (Group A – Interviewers / Group B – Interviewed) and explain which job is being required and which characteristics are considered essential for the job</p> <p>T explains that Group A is the interviewers and they have to prepare 3 questions to ask the candidates based on the main responsibilities and the areas described on their sheet</p> <p>T explains that Group B is the candidates and they have to think about proper answers to the main responsibilities of the job using the advice sheet and the functional language of the previous exercises</p> <p>T organises chairs in the classroom to be one in front of the other and form pairs (one std from Group A and one from Group B)</p> <p>T asks sts to practice the dialogue</p> <p>During the feedback, the T asks one or two pair of sts to perform in front of the class and ask openly if that candidate has a real chance to get the job</p>	To provide a freer practice using the functional language	<p>T - SS</p> <p>T - SS</p> <p>T - SS</p> <p>S - S</p>	<p>Instructions might be confusing for the sts. Make sure to step the instructions:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Divide them into two groups (wait for them to sit down on their groups)</li> <li>2) Present the job post</li> <li>3) Explain that Group A is the interviewer and Group B is the candidate</li> <li>4) Explain what each group has to do (as a group) – ICQ's</li> <li>5) Let them prepare the language they are about to use (give them time)</li> <li>6) Ask for their attention to be prepared to the next step</li> <li>7) Organise the chairs like a job interview</li> <li>8) Establish pairs (one from each group) and tell them to practise the interview.</li> </ol> <p>Make sure to do a good monitoring during the first part of this activity.</p> <p>Take some notes about possible errors (mainly regarding form and meaning)</p>

## PA09

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?)
4min	Show some images of aliens. Ask them to discuss in pairs what they think about aliens. Worksheet: Do they think they exist? Why /why not? What do they look like? Where do they come from? Feedback	To generate interest in the topic	S-S	
5min	3 other pictures from the text. Ask them to discuss in pairs what these photos might have in common with the alien photos. Try to elicit "conspiracy theories" Feedback	To establish the setting of the topic	S-S	Maybe they do not know much about the pictures. Then explain the story behind them but not the conspiracy theories
4mins	Read through the small piece of text individually. Explain the new vocabulary to the students. In pairs do the Worksheet; questions in 4A.	To provide opportunities to practice reading for gist and understanding from the context	S S-S	Might know all the words. Move on and use the time at the production stage
5-7mins	Read the piece again and then summarise it in 3 short sentences	To provide detailed understanding of the text and practice summarising	Individual	Might write long sentences or copy them from the book. Ask them to make them even shorter if I notice during monitoring
10-13mins	Mingle the class and ask them to go talk to 2 people who have the other pieces of text. Do this 2 times so that they have to talk to more people and see if the story is the same Feedback: what are the theories? Did you know anything about the other stories. Tell the class or the person in front of you	To provide an opportunity for the students to develop fluency	S-S	It can be noisy or might take a lot of time. I think I might only do it once not twice
7min	In groups of 4 discuss about other conspiracy theories you know of. Feedback among different students In the class	To give the students an opportunity of free discussion.	S-G	

## PA10

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?)
3min	Show them a picture of yourself as a child with animations of dreams. Tell them a story of you as a child and your dreams and habits using <i>used to</i> and <i>would</i> . Ask them to discuss about their childhood in pairs. Feedback	To get their attention about the topic/past	T-S s-s	
3-4 mins	Show the pictures from the text with the title in the board. Predictions about what the text is about. When did the actions happened? In the present past or future? Are childhood dreams still true now? Give them the text and ask them to read through it. Check their predictions with the partner. Feedback	To establish the setting of talking about the past and things they used to thing of or do in the past. Read for gist/general idea	s-s	
10-20 mins.	Provide the 4 sentences from 5Bpg48 . Ask them to think in pairs about the time these actions happened. Are the actions still true in the present? Is it something that they would do regularly or once? Do this For every sentence. Then ask them to identify the verbs. Elicit the form/meaning/use. Try to explain them if needed. Have to link the examples with the rules in pairs. Feedback.	To provide them with the opportunity of understanding the grammar (meaning,form,use)as active participants.	s-s s-t	They might find it confusing. Try to break it into parts.
5 MINS	Controlled practice using 6A pg48 individually. Check in pairs. Feedback asking why and which rule from the previous stage	To provide restricted and controlled practice of the grammar	S s-s	Might take too long. Try to
5-7mins speaking	Give them a sheet with 1 set of the sentences -What did u <i>used to</i> play when you were a child that no one else knows? How would you play it? -What did you <i>used to</i> 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?	To provide them with the opportunity to produce the target language in authentic speech. To give them the opportunity to share their		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:



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?)
	- 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 swipe to 1+2 /3+4 3mins. If you have time swipe to 1+3/2+4	experiences while practicing speaking and the TL		

## PA11

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?)
2 mins	Lead-in In pairs Start with the film quiz. They have to guess which movies the pictures are from. There will be a picture for every genre that is in ex 1/p64. Feedback	To grab the students' attention	s-s s-t	Might not know the title of the movie in English. Ask the class first and then tell them if they don't know.
3mins	Setting context In pairs they have to find out what the genre is. Ask them what type of film this is? Do an example answer to show them what they need to say. Feedback. MFP if needed during the feedback. Try to elicit the term genre	To link the lead-in with the main topic Actor! Author and listening	s-s s-t	Might not know the term genre or the type of genres. Tell them the term and try to elicit the new vocabulary using CCQ above.
5mins	Vocabulary practice In pairs think of a film or a book you know for each of the categories above. Tell the titles to the pair next to you. They have to guess the genre of the movie/book	To give them an opportunity to practice the new vocabulary	s-s s-g	Might be confusing so there needs to be a initial demonstration first
6mins	Vocabulary before listening. Try to elicit the words "actor/author/directed/acted/ pilot/pirate by asking questions: If you are part of the movie what are you? What is Leonardo di Caprio?/ If you write a book what are you called? If you control what happens in a movie you are a....? So the director ..... What does an actor do? What is called the person who flies a plane called? The people who would sail in ships in the past? They would steal from other ships? The usually have something covering their eye and a parrot? Introduce the listening task . they have to find out what the rules of the game are. Pair check. Feedback.	This vocabulary is needed so that they can focus on the listening activity rather than get confused with the words Need to know the rules so that they can play the game.	s-t	Might take to much time. Use the pictures from the beginning.

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?)
5-10mins	Listening for gist Listen to the recording and stop before the answer. Discuss in pairs. Wait for an answer. Play the recording. Repeat 4 times.	Listening to get the general idea of the listening piece	s-s s-t	
10 mins	Listening for detail Firstly they try to complete the sheet with their pair. Then play the recording again. Pair check. Ask if they need to listen again. Feedback	To give them an opportunity to practice their listening skills	s-s s-class	
5-6	Production task In pairs discuss the following questions: What is your favourite movie is it? What type of movie is it? Who are the actors? What happens in the movie? Why do you like this movie? Feedback. Tell the class about your friend's favourite movie.	To give them the opportunity of expressing their opinions about movies they like using the new vocabulary. To provide a speaking opportunity as it is a major need for these students.	s-s s-class	



## PA12

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?)
2mins	Lead in /A Talk about your recent flight to Amsterdam and say what you like during a flight and what you don't using the structures from the grammar. Ask them to discuss in pairs about what they like or don't during a flight. feedback	To generate interest in the topic and link it to the previous section taught	T-s s-s	
3mins	Setting the context/ c Put pictures of different activities on the IWB and ask them to discuss in pairs what they like or don't like/hate/love about these activities. feedback	To activate schemata as well as link the topic to the grammar points	s-s	
5-7mins	Clarification/ If they have produced sentences using the grammar drill the structures first and then write them on the board. Otherwise use the sentences from the reading material. First ask them to notice the words like/love/hate etc and put them on the scale with the smiley faces	To make them notice the verbs that this structure is used with.	s-t t-s	They might not produce the sentences and find it hard to use the ing form. Drill before writing them on the board. Don't mind might be difficult. Set a context
5-7 mins	Clarification Ask them the CCQs: Does the person always like/hate/don't like/don't mind it or is it just one time? Do they like/hate/don't like the activity now? Did they like/hate it before?	To provide students the structure used to express general likes and dislikes.	t-s s-t	
5 mins	Controlled practice. Provide them with 5 pieces of paper where they have to write 1 thing they like, 1 that they don't like, 1 that they hate, 1 that they don't mind, 1 that they love. Individually	to see how much the learners have understood	S	Might not write one for each. ICQ or explain again

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?)
10-15mins	Free practice. Sentences in a hat. Collect all the papers they wrote. Put them in a bag/hat. Explain that they have to pick only one piece of paper and try to find the person whose paper this is by asking the question. They need to not only ask Do you like swimming? but also Did you write this in your paper? or Is this your paper? Once they find the person they keep the paper and go to pick another one. They do this for some time and whoever had more papers win. Feedback	To provide them with the opportunity of practicing the target language	S-S	Might only say to one another "is this yours" Stop the activity and explain once again
5	Error correction If applicable.			

## PA13

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?)
3 mins	<b>Lead-In: Setting Context</b> Picture on board of young girl looking happy, sitting on bed, studying and with a dog. In pairs, students will discuss will talk about what they think she 'looks like'. Q: 'What does it look like's happening? Find 3 things: How old does she look? How does she look and What do you think her personality is like?'	-To elicit the word 'like' in a sentence when describing. - For students to see the word 'like' as phrased in a question. - To introduce diff between appearance and personality	S-S	
1 min	<b>Feedback</b>	- Practice formulating a full sentence	SS-SS	
2 mins	<b>Personal anecdote (I give one/two as examples)</b> Students describe someone they know - Authentic speaking	- Practice formulating a full sentence	S-S	
5 mins	<b>Controlled Practice (Restricted)</b> After giving examples on board, students do handout 1, matching activity, question to answer.	- Practising and Understanding form		
6 mins	<b>Controlled Practice (Restricted)</b> After giving examples on board, students do handout 2, matching the MEANING to the q and a done in previous one matching activity.	- Practising and Understanding form		Any confusion with ordering will be resolved by peer check, feedback and clarification on board with example sentences in full
10 mins	<b>Clarification</b> Grammar, full sentences on board			
	<b>CCQs for above clarification</b>			

<b>Time</b> (How long?)	<b>Stage and Procedure</b> (describe how you will manage each step) (What and how?)	<b>Stage aim</b> (Why?)	<b>Interaction</b> (Who?)	<b>Anticipated Problems and Solutions with learners, management and tasks</b> (What could go wrong? What will you do if it does?)
6 mins	Handout 3	Clarification		
7 mins	<b>Authentic speaking: Free(r) speaking activity</b> Personalised			

## PA14

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?)
	Lead in: Using visual aids on board, pictures of angry people's faces in different situations. Elicit the word angry and other synonyms	To present context  Elicit the word angry	T-SS SS-T	
	Lead in: Comparing colours to emotions (i.e. elicit blue=calm and red= angry)	Showing the scale on board from calm to angry to place 'losing one's cool'	T-SS SS-T	
	Reading 1: Gist In pairs, students will explain one half of the story to their partner without revealing their paper  Feedback across class	Gist reading in order to understand how to grasp the message of a text overall and to convey it. To check their understanding	S-S  SS-SS	
	Reading 2: Scan In groups of three, students will answer specific vocabulary exercises  Feedback across class	Superficial questions to focus on scan reading and particular meanings (but within the context)	S-S  SS-SS	
	Reading 3: Intensive In pairs, answer the set of intensive questions  Feedback across class: good, because more than one answer to some of these open-ended questions.	Further questions to practice deeper understanding of the text	S-S  SS-SS	

<b>Time</b> (How long?)	<b>Stage and Procedure</b> (describe how you will manage each step) (What and how?)	<b>Stage aim</b> (Why?)	<b>Interaction</b> (Who?)	<b>Anticipated Problems and Solutions</b> with learners, management and tasks (What could go wrong? What will you do if it does?)
	Production Restricted (semi-restricted) speaking Feedback across class Deferred correction	Personalise the concepts Practice speaking and pronunciation and appropriate usage	SS-SS	

## PA15

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?)
2 mins	<p><b>Lead-In:</b> Ask students if they all living in London. Some of you have lived in London for a few weeks, some of you have lived in London for some months, for 6 months, for a year? Maybe someone in this room has lived in London for 2 years?</p> <p>Ask your partner when they came to London.</p> <p>Feedback across class</p>	<p>To activate schemata about time frames, starting points and living situations</p> <p>To engage interest and start some small discussion</p>	<p>S-S</p> <p>SS-SS</p>	
10 mins	<p><b>Context:</b>  <b>Example 1:</b> Will explain that my friend has lived in London for many years and he has lived in this house. Show picture.          'Is it a new house?'          'Do you think he has lived in this house for just 1 day?'          'How long do you think he has lived in this house?'</p> <p>Is he living there now?          What do you think is the difference between these two sentences?          Do they mean the same thing?</p> <p>Peer discussion          Across-class Feedback</p> <p><b>Example 2: These two people live in London</b>          Look at their conversation they are having in the park</p>	<p>To elicit target language</p> <p>To set the context of living situations, i.e, have lived in London, have live in this house</p> <p>By breaking down the sentence, ss can Elicit difference between since and for with timeframes</p>	<p>T-SS</p> <p>S-S</p>	

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?)
10	<p><b>Clarification:</b> Students have a sentence on board. Ask them to underline the verb, the action.. then <u>Timelines</u> Then CCQs:</p> <p>'For' Relative to example on board:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Has David gone to a different country now? (No)</li> <li>- Is David still living in London today? (Yes)</li> <li>- Do we know how long David has lived in London? (Yes)</li> <li>- Do we know when he first came to London? (No)</li> </ul> <p>'Since' Relative to example on board:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Has the action finished? (No)</li> <li>- Do we know where David will live tomorrow? (No)</li> <li>- Do we know when he first came to London? (Yes)</li> <li>- Are we sure of when he came to London? (Yes)</li> </ul> <p>Get a sentence by asking for who, where they are living and when they came</p>	To elicit answers with clear time references shown on timeline	T-SS  SS-T	It is likely that students will already know the word 'for' but may not be familiar with its usage in the present perfect tense. Relating the form of the target language directly to their personal lives (as they have all come from abroad and currently living in London) will give them a real-life example and a transferable. So if one or two students seem to struggle, I can ask questions about their story directly and then elicit the target language through
10	<p><b>Controlled Practice:</b> Handout 1: missing gap sentence with 'for' and 'since' for half of the students</p> <p>For other half, they will have 'has/have + past participle'.</p> <p>This gives them a chance to see the structure and form in the context of living situations.</p> <p>Peer check = ss have to look at the other ss answers to get full text.</p>	This gives them a chance to see the structure and form in the context of living situations.	SS  SS-SS	



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?)
10 mins	<p><b>Controlled Practice:</b> Handout 2: missing gap without context to text usage of 'for' and 'since' with the time CCQ:</p>	<p>This gives them a chance to see the structure and form without tenses in the way. To understand when to use since and for</p>	SS	
15 mins	<p><b>Freer Practice:</b> Still somewhat restricted role-play (Ss will have the form on the board as a reminder)</p> <p>Each student will have a prompt with a verb on it, (past participle form). These are verbs about passions/interests, i.e,</p> <p>Ss have to tell their partner how long they have done the activity.</p> <p>I will share 2 examples first: I have studied English for 3 years I have played the piano for 3 years or I have played he</p>	<p>Allow students the opportunity to practice the TL without forcing it.</p> <p>Slightly freer and more engaging than restricted exercises</p> <p>To find out whether they can better use 'for' and 'since'</p>	<p>S-S</p> <p>Switch partners</p> <p>S-S</p> <p>SS-SS</p>	

## PA16

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?)
2 mins	<p><b>Lead-In:</b></p> <p>Quick personal anecdote backed up with images on board (My grandparents are from India and came to London, give two ).</p> <p>Talk to your partner, tell them 2 things about your grandparents</p> <p>Feedback across class</p>	<p>To activate schemata about the history of a family and their travels from one country to another</p> <p>To personalise the topic and start some small discussion</p>	<p>S-S</p> <p>SS-SS</p>	
5 mins	<p><b>Context:</b></p> <p>Using a series of pictures on the board, ask students to guess what the story is?</p> <p>Peer discussion Across-class Feedback</p>	<p>Raising students interest</p> <p>To set the context of family history and moving countries over the span of generations</p>	<p>T-SS</p> <p>S-S</p>	

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?)
5 mins	<p><b>Pre-teaching listening - Pre-teach Vocabulary:</b></p> <p>Using the 1st and 2nd slide already on the board, I will try to elicit the key vocabulary.</p> <p>CCQs: As shown in Vocabulary section above</p> <p>Get a sentence by asking for who, where they are living and when they came</p>	To elicit key vocal definitions	T-SS  SS-T	
15 mins	<p><b>1st Listening - For Gist:</b></p> <p>Just play audio once, ss will have handout with 3 q's before audio plays:</p> <p>1) Who is David mostly speaking about? (His grandmother, Alice Bews) 2) How does he feel about his family history? (Interested) 3) Have his ancestors travelled around many countries? (Yes, many)</p>	To familiarise ss with the main message of the listening, to check overall understanding of family history	SS  SS-SS	

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?)
15 mins	<p><b>2nd Listening - Scanning for detail:</b></p> <p>Give ss handout q's so ss can see all q's Play the audio half way so ss can answer 1 to 4</p> <p>Pause, continue playing for q's 5-8 Peer check</p> <p>If ss are struggling, then play again.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) How long has David lived in Perth?</li> <li>2) Who are the two Alice's in his life?</li> <li>3) Where does his grandmother live at the moment?</li> <li>4) Where were her brothers and sisters born?</li> <li>5) What did her parents do for a living?</li> <li>6) What happened in the 9th century?</li> <li>7) Why do so many people in the family have blonde hair?</li> <li>8) Why did the family leave the Orkney Islands?</li> </ol> <p>Peer check - whole class feedback</p>	<p>To practice intensive listening skills.</p> <p>To give ss the the chance to pick up on certain vocabulary (such as the ones below in lexis focus)</p>	<p>S</p> <p>SS</p> <p>S</p> <p>SS</p>	<p>If listening is too difficult for ss, then we can limit to first 4 questions</p>
4 mins	<p><b>Focus on Lexis:</b> Post-listening vocabulary. (CCQs shown above)</p> <p>'found out' 'island' 'travelled' 'Norwegian' 'make a living'</p>	<p>To clarify any words from the listening and ensure ss understood key aspects of talking about family history</p>	<p>T-SS</p> <p>SS-T</p>	

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?)
15 mins	<p><b>Production - Freer Practice:</b></p> <p>Guessing game: SS will form 3 sentences about the lives of their grandparents: (2 truths, 1 lie game).</p> <p>Prompt and rules on the board I will give an example first: i.e,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- My grandfather was a policeman in India</li> <li>- My grandfather is now 102 years old (lie)</li> <li>- My ancestors were farmers in India</li> </ul> <p>ICQ's: How many sentences are we making? Do we use this order? (point to board) or can we mix it up? (gesture)</p> <p>You have 1 minute to write notes on your 3 sentences - you don't have to write the complete sentence.</p> <p>Ok, excellent, go around the class and see who can guess your lie!</p>	Allow students the opportunity to practice the vocabulary and topic without forcing it.	S  S-S  Switch partners  S-S	If not enough ss, then I will ask ss to share something that their grandparents did or said that means a lot to them.

## PA17

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?)
2mins	Lead in: Introduce the topic 'Rosa Parks' Who is rosa parks? What did she do? Also explain that today we are going to be practising reading.	To engage the learners	SS-T	
15mins	Pre-teach vocabulary: segregation, civil rights, to defy a law, to abolish a law, at the front/at the back, boycott	So the learners are not distracted from the gist of the reading text.	SS-T S-S SS-T	Sts might find it difficult to pronounced, so you can drill and they may need a few examples to really understand.
7mins	Sts will read the text and then answer the 4 reading questions in Exercise 1	Practise reading for gist.	S S-S SS-T	Sts may pronounce words wrong when reading out the answers, so make sure you pick up on that and drill.
7mins	Sts should read the text again and answer true or false and correct the false questions for the 8 reading questions in Exercise 2	Practise reading for gist.	S S-S SS-T	There are some words in the text that haven't been pre-taught that they may not understand, be prepared to explain any of these.
5mins	Discuss "Are there any unpopular, old-fashioned laws that should be abolished... in your country."	So the sts can practise authentic speaking and relate to the topic we just read	T S-S SS-T	Sts might need a lot of different examples and suggestions of what to talk about to answer this question.

## PA18

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?)
3 mins	Lead-in: discussion on "how often do you invite people for dinner? Or go for dinner at your friends house?"	Generate interest in the topic of "coming over for dinner"	T S-S WCFB	Give an example and suggestions to prompt students thoughts on the topic.
3 mins	Context: Show picture of "friends eating dinner together at home". Get students to discuss whats happening in the picture.	Help clarify meaning and TL	SS-T	Make sure you prompt the Sts to explain everything thats happening in the picture.
15 mins	Get Sts to do exercise 2: match the questions to the responses. WCFB where we elicit the MFP and register.	Controlled practise and help clarify meaning and TL	S S-S WCFB	Have a lot of examples ready for Sts understanding of informal/formal and listen for any pronunciation errors to drill.
13 mins	Get Sts to do exercise 3: Complete the requests with Can/ Could I ...? Or Can/Could you ...? and then FB	Controlled practise	S-S WCFB	Have some examples to prompt Sts.
5 mins	Get Sts to practise using Can/Could I? or Can/Could you? With sentence they would normally use to each other.	Free practise	S-S WCFB	Prompt and elicit



## PA19

<b>Time</b> (How long?)	<b>Stage and Procedure</b> (describe how you will manage each step) (What and how?)	<b>Stage aim</b> (Why?)	<b>Interaction</b> (Who?)	<b>Anticipated Problems and Solutions</b> with learners, management and tasks (What could go wrong? What will you do if it does?)
3 mins	Lead-in:  Ask the Sts to have a discussion about historic places they have visited or would like to visit.	To generate interest and a desire to read the text	T-S S-S-S WCFB	Give an example and suggestions to prompt students thoughts on the topic. I.e. Buckingham Palace, National Trust places, etc.
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.
15 mins	Initial / Gist task:  Now you can elicit from students some of their own questions that they would like the text to answer. Prompt with: Where...? How old...? Who...? When...? How many...? How much...? Which...?  Then Sts can read the article quickly, and answer which of these questions are answered.	For students to practise and develop their ability to skim a text, reading quickly for overall understanding.	T-S S S-S WCFB	If Sts are finding it difficult to think of any questions have some example questions to help guide them. Grade my language and listen for any pronunciation errors and drill.
15 mins	Reading for detailed comprehension:  Read the article again. Answer more specific/detailed questions. I.e. How long has the cavendish family lived in Chatsworth? Why does the Duke feel lucky?	For students to develop their ability to find detail and gain a more in-depth understanding of the text.	S-S WCFB	Sts might find words in the questions and text they are unfamiliar with so be prepared to give them examples. Elicit Sts answers, use ICQs, grade language and listen for any pronunciation errors to drill.



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?)
10 mins	Language Focus: Sts find the descriptions of: inherited, aristocracy, generation, estate, ancestors in the text.	For students to practise the language and infer meaning in the text.	S-S WCFB	Prompt with examples and elicit Sts answers. Use ICQs, grade language and listen for any pronunciation errors to drill.
10 mins	Productive task: Get Sts to discuss Are there houses like Chatsworth in your country?... Is there an aristocracy in your country?...  Then split Sts into teams and ask one team to say a few for answers for the following question: Is it fair that so much wealth can be inherited? And the other team to think of some against answers.	for students to develop their fluency on the topic of the text, and give them the opportunity to react to the content.	S-S S-S-S WCFB	Use CCQs, and have examples to prompt the Sts to discuss. Grade language. Sts might find the last task difficult to think of an opinion that isn't theirs so be prepared to change it into Sts just giving their opinions.

## PA20

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?)
5 mins	<p>Lead-in:</p> <p>Have a picture of the board of Tilly Parkin's climbing, and ask Sts what you think she is doing in the picture? Then get Sts to discuss in pairs their personal opinions on climbing. I.e. Would they do it? Do they think it would be something they would enjoy? Is there a particular place in the world that they would like to climb? Then, WCFB.</p>	To generate interest and activate schemata in relation to the topic of climbing.	T-S S-S WCFB	Give your own personal example and use prompting questions such as would you find it scary? To prompt Sts thoughts on the subject.
5 mins	<p>Context:</p> <p>Clarify to the Sts that the woman climbing in the picture is Tilly Parkins, who is one of the world's greatest climber, and that she is climbing in a place called Moon Hill Crag in China.</p> <p>Then play the listening of the interview with Tilly, and get Sts answer the following questions: Why does Tilly go rock climbing? Was it difficult to climb Moon Hill Crag? What is Tilly's Job?</p> <p>Pair check and then, WCFB.</p>	To encourage prediction, activate known vocabulary on the subject and elicit the target language.	T-S S S-S WCFB	Prepare for the fact that Sts might need to listen to the listening again. Ask CCQs and ICQs when giving instructions.

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?)
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. 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/ and have to/haef/</i></p>	To review and teach new language: have to/don't have to	T-S S S-S WCFB	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.
12 mins	<p>Controlled Practise, Exercise 1:</p> <p>Gap fill task: Sts need to complete the sentences by filling in the gaps with the following "have to, don't have to, do you have to, had to, didn't have to, can't" to the sentences which they best fit.</p>	For Sts to produce the TL of have to/ don't have to etc, in relation to context of Tilly the climber, and see the meaning structure and form. Also, to consolidate input and drill.	S-S WCFB	Sts might find words in the sentences that they are unfamiliar with i.e. train (to teach), fit etc. so be prepared to give them examples. Elicit Sts answers, and clarify. Use ICQs, grade language and listen for any pronunciation errors to drill.
12 mins	<p>Controlled Practise, Exercise 2:</p> <p>Sts change the sentences into questions with have to/don't have to. I.e. "Tilly did not have to go to Moon Hill Crag." Why did she <b>not have to go</b> to Moon Hill Crag?</p>	For Sts to practise the TL of have to/ don't have to further, and see the meaning structure and form. Also, to consolidate input and drill.	S-S WCFB	Use ICQs, and go through the first sentence with Sts so that they can get good understanding of the task. Grade language and listen for any pronunciation errors to drill.

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?)
10 mins	<p>Freer Practise:</p> <p>Get Sts to discuss the rules/instructions of games/sports using the TL.</p> <p>(If spare time, can also discuss some rules or laws in the Sts countries what it is and if they wish to change it.)</p>	<p>For Sts to speak more naturally and fluently – using the target language where appropriate.</p> <p>The activity gives Sts more choice about the language they can use to complete the activity and express themselves.</p>	S-S WCFB	Have visuals of games/sports on the boards and give your own example to prompt Sts to discuss. Use CCQs with instructions. Grade language. Get them to do a few different rules so they practise more.

## PA21

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?)
7min	Use WB to display images of famous millionaires then ask students to discuss in groups the first thing they would buy if they won the jackpot on the national lottery. FB. Elicit and clarify 'a good communicator' and 'ambitious and a risk taker'	To generate interest and/predict topic of lesson	S-S T-S	
7min	Students to read handout	To introduce students to new vocabulary/collocations	S	Reading pace will vary and fast finishers might get distracted/impatient
6min	Student to complete gist task in pairs. WCFB	To prepare students for intensive reading task	S-S S-O	
13min	Students to complete intensive reading task in pairs FB	To show that they have read and understood the text	S-S WCFB	
7min	Productive task. Students to discuss ways in which becoming a millionaire might change them	Get students to relax compare their choices to others.	WC	

## PA22

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?)
4min	Lead in. Students to discuss in pairs, 'how do you prefer to find information? On the internet, from books or by asking people? What does it depend on? FB to class	To generate interest in topic.	S-S	
3min	Context Students are to read Questions Daddy Can't Answer handout taken from page 60 speakout intermediate. FB – How did the author get the idea for the book?	This is to set context and prepare students for gist listening exercise	S  S-O	Might take longer for some students to finish. This is a gist reading task so I will reassure students that it's ok if they don't finish reading the whole piece.
8min	First listening Hand out slips of paper containing questions relating to listening exercise. Student will listen to recording 5.2 from section 4A page 60 of the Speakout intermediate book and in pairs, arrange the questions in the order they hear them. FB to class. In same pairs student will answer questions to the best of their knowledge FB – compare answers.	Gist listening. Practise for students in listening and answering questions	S  S-T S-S  S-T	Problems with technology could arise. In this does occur I will read out the transcript for the students.
10min	Second listening Student will listen to the second recording and during WCFB discuss if the answers on the recording are similar to the answers that they gave.	Practise for students in being able to follow casual conversation and compare answers.	S  S-O	Students might start speaking out loud making comparisons while the recording is still playing which could affect other students' listening. I will ask them not to talk while the recording is playing.
10min	Productive task. Class will play a guessing game. One student is selected and has to think of a well known something, (person, place, animal) and one by one the rest of the class ask question to reveal what he/she was thinking of.	Practise for students to ask questions using a variety of grammar.		Not everyone will get the chance to answer the rest of the class questions. I might limit the questions to five per round.



## PA23

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?)
8mins	Lead in Students are given printouts of dialogues 1, 2, and 3 and grouped in pairs to fill in the missing word of each sentence. ICQ's Recording 2.9 is played for the students to check their answers. Students will then check answers in pairs before FB to whole class.	To set context.	S-S  S-S  WCFB	Students may not understand instructions. I will repeat and complete an example
10mins	Language Presentation Pre teach TL Emojis from displayed on IWB. Students asked "next to which emoji does each sentence go?" This is done with eliciting. ICQ's Drill the phrases with stress on the right words to convey the correct meaning of the phrase. Explain form features: subject + verb	Students to get practise of using synonyms for like/don't like. TL. For students to gain more understanding of each phrase, and how to use them.	T-S T-S S-S  T-S	Problems could arise when trying to elicit TL from students. I will have to be very conscious of my grading.
2min	CCQ's Do we look happy or sad when we like something? If I can't stand something am I happy? Do we smile at things we don't like?	Concept checking		
5mins	Further language presentation Instruct students to complete handout, Functional Language: talking about likes and dislikes, in pairs by categorising the phrases under the correct emoji ICQ's Students complete task FB Drill phrases	Further practise of using synonyms for like and dislike.	T-S  S-S	

<b>Time</b> (How long?)	<b>Stage and Procedure</b> (describe how you will manage each step) (What and how?)	<b>Stage aim</b> (Why?)	<b>Interaction</b> (Who?)	<b>Anticipated Problems and Solutions with learners, management and tasks</b> (What could go wrong? What will you do if it does?)
3min	Form features Subject + verb	To teach students how sentence is formed	T-S	
12mins	Functional Language Practise Display on IWB Things I like. Students instructed to write 8-10 sentences about themselves. Their names are to be written on the back of the page and then handed back to me. I will post these up around the classroom and students will be instructed to, in pairs, go round the room reading each one, trying to guess which student wrote it. I remove papers from walls FB – broaden discussion b y asking why they think its this/that person	Practise of writing using new vocabulary/synonyms for like/dislike	T-S  S  S-S  WCFB	Due to arrangement and size of the classroom, finding suitable places to stick the papers might be a problem. I can shuffle/mix up the papers and hand them out to pairs instead.



## PA24

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?)
5min	Lead in Display images of Air Jordan's IV. These are my favourite trainers. Student to work in pairs and discuss favourite items of clothing FB – What's ..... favourite item of clothing? How long have you had it?	Authentic Speaking - To introduce and generate interest in the topic of the lesson.	T-S S-S T-SS	Students may not know the English translation for certain items of clothing.  Monitor and error correct if necessary
5min	Elicit vocabulary by displaying images on IWB of clothing sourced from google images. Drill pronunciation	To set context for the lesson.	T-S-S	
8min	Matching exercise Instruct students 'On this hand out there are items of clothing, please match them to the correct word'. Do 1 example on the IWB ICQ – What are we matching? Students start and complete exercise in pairs Pair check Open class feedback Error correction Activity completed on IWB	Clarification – For students to get more familiar with target language.	T-S  S-S T-S-O	Students might not understand instructions. More ICQ's maybe needed. Monitor students closely to check they have understood
10min	Productive task. Students will guess which student is being described from the description of his/her clothing. I will describe someone in the classroom while the students try to guess. Elicit. – How will you describe him/her? This person is wearing....He/she is wearing..... Students do the same in pairs.	Speaking practice using target language	T-S  S-T-S-T S-S	My grading might not be appropriate to the students' level. Script instructions first and grade them before hand  Might be too easy to guess. The object is to get students to use the correct sentence form.

<b>Time</b> (How long?)	<b>Stage and Procedure</b> (describe how you will manage each step) (What and how?)	<b>Stage aim</b> (Why?)	<b>Interaction</b> (Who?)	<b>Anticipated Problems and Solutions with learners, management and tasks</b> (What could go wrong? What will you do if it does?)
	FB – Error corrections		T-S-O	
10min	Spelling race. Students put in two groups. 1 person from each group will see the item of clothing that I point to on the print out. They have to tell their team mates and one of their team mates writes it down and brings the piece of paper back to me. If it's all correct the fastest team gets the point.	Clarification.	S-T-S	My instructions might not be clear enough for the student to understand.  ICQ's If I point to this, what will you write down? Who will do the writing in team A/B? Who will come to see the picture?

## PA25

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?)
5min	Lead in Display images of capital cities on the IWB. Tell students the places I've visited/would like to visit. Ask students if they can name any of the cities displayed on the IWB. Elicit 'capital cities' Students to discuss in pairs, what they know about the capital city of their native country. Give an example. London is busy. London is expensive. FB "What are some of the things you discussed with....?"	To generate student's interest in the topic and introduce capital cities	T-S-S  S-S  T-S-O	Some students may not have been to the capital city of their native country.  They can talk about their home town, city, and/or London.
7mins	First listening (recording 2.46) Instruct students that they will listen to a conversation between two people, about the cities they live in. Students must try to remember the capital cities mentioned. ICQ's 'what kind of cities are you going to listen out for?' Once the recording has finished, tell students to pair up and discuss the capital cities mentioned in the dialogue. FB	Setting context and to activate schemata.	T-S  S-S  S-T-S	More than one listening maybe required for students to pick up on the capital city names.  Repeat recording if necessary
10mins	Second listening Instruct student "On this handout, there are true or false questions. In a moment you will listen to the recording once again and answer the true/false questions on this handout". Group students in to pairs and give them the handouts. ICQ's if you think the statement is true what letter will you write? Play recording Pair check FB and discussion about comparing cities	To give students practise of intensive listening. Lead in to grammar part of the lesson on comparatives.	T-S  T-S  S-S S-T-S	Students might get distracted from the listening because they are reading the questions on the handout.  Give students a minute to look over the questions before playing audio.

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?)
20mins	<p>Clarification</p> <p>Teach comparatives to students. (<b>Drill comparatives</b>)          '...are adjectives used to compare one thing with another, followed by the word than (<b>Drill than</b>)</p> <p>Display image of Shard on IWB.          The Shard is a tall building, does anyone know how tall it is? 310m. Tall building right?"</p> <p>Show image of Burj Khalifa.          This is the Burj Khalifa. 828m.</p> <p>Show image of both buildings          They are both tall buildings, 310m and 828m.</p> <p>So to put that in a comparative sentence we would say the Burj Khalifa is <b>taller than</b> the Shard. The Shard is (elicit shorter than) Burj Khalifa</p> <p>Drill than          Drill whole sentence</p> <p>Display form on IWB.          Noun+(be)+comparative+than+....          Noun+(be)+more+adjective+than+....          Elicit another example.</p> <p><b>One syllable words</b>          Cheap, safe, small, cold, big</p> <p><b>Two syllable words</b> ending in y. Y changes to I followed by er.          Friendly. Ugly. Pretty. Noisy. Peaceful, happy</p> <p><b>Three syllable words</b> and up.          Explain. "we need to use <b>more</b>, then the <b>adjective</b>, followed by <b>than</b>.</p> <p>Beautiful. Interesting. Dangerous. Expensive.          CCQ's how do you change a one syllable adjective in to comparative form?          What word comes after the comparative?</p> <p><b>Irregular comparative forms</b></p>	<p>To show students the correct form of comparative sentence's and when and how the adjectives change in to the comparative form</p>	<p>T-S</p> <p>T-S-S</p> <p>T-S</p>	<p>This could potentially take up a lot of time to compl.</p> <p>If time is short I will miss out either controlled or freer practise.</p>

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?)
	Exceptions to the rules Good = better Bad = worse			
7min	Controlled practise Use the comparative form of the words in brackets in the sentence's. Exercise 2 page 105 Straight forward. ICQ's What kind of words are in the brackets? What will you be changing them to? give students handout. Students to work in pairs to complete handout. Pair check FB	Students to get practise in the use of comparatives.	T-S  T-S  S-S  T-S-S	
11min	Freer practise A list of adjectives will be displayed on the IWB. Students will be put in to two teams. One by one and alternatively students will use one of the adjectives to form a comparative sentence using er than ier than, or more (adjective) than. One point is awarded to the team for each correct sentence produced	To practise production of grammar	T-S-S	Might not have enough time for everyone to get the chance to say a sentence.  Make sure the game ends when the number of students who have said a sentence is equal for both teams.

## PA26

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?)
4min	Lead-in "For me, music is the best form of art....." "in pairs, talk about the music/songs you like" ICQ What/who will you talk about? (the music/musician I like) Students have discussion FB "who was one of the musicians you talked about?"	To generate interest in the topic	T-S  S-S  T-S-O	Students might only discuss the band/musicians I have displayed on the IWB  Be sure to give clear instructions and use appropriate ICQ's
10min	Setting Context Use IWB to display images of musicians. Eliciting Can you name any of these bands/artists?" "Do you like any of their music?" "What types of music do you think they make?" Slide 2 on IWB "All the words on the board are about music. There are 2 groups, people who make music, and kinds of music. We need to sort these words in to the 2 groups. What does this say.....? Does it belong on this side or that side?" Students take it in turns to move the words after pronouncing them correctly.	To active schemata and link the topic to vocabulary		
5min	Listening exercise (page 122 - 2.63) Instruct students "you are going to listen to some music, I want you to tell me what kind of music you hear so write it down when you hear it" ICQ's Do you have to write the name of a song? Play recording Pair check FB	To practice listening.		

<b>Time</b> (How long?)	<b>Stage and Procedure</b> (describe how you will manage each step) (What and how?)	<b>Stage aim</b> (Why?)	<b>Interaction</b> (Who?)	<b>Anticipated Problems and Solutions with learners, management and tasks</b> (What could go wrong? What will you do if it does?)
	Grammar: Teaching present perfect  Have + past participle			