



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

GILBERTO LUIS SANTOS BOTELHO

**A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM UM PROGRAMA DE
EXTENSÃO DA UFBA**

Salvador
2017

GILBERTO LUIS SANTOS BOTELHO

**A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM UM PROGRAMA DE
EXTENSÃO DA UFBA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Scheyerl

Salvador
2017

GILBERTO LUIS SANTOS BOTELHO

**A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM UM PROGRAMA DE EXTENSÃO
DA UFBA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 17 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora

Denise Scheyerl (Orientadora) _____
Doutora em Linguística, Filologia e Germanística
Universidade Federal da Bahia

Diógenes Cândido de Lima _____
Doutor em Educação e Estudos da Linguagem
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Denise Maria Oliveira Zoghbi _____
Doutora em Letras e Linguística.
Universidade Federal da Bahia

Salvador
2017

A Dona Lúcia, minha mãe, pelo exemplo como professora e por ter feito de mim quem sou!

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este só consegue se concretizar com a colaboração de diversas pessoas. A todos que de alguma forma ajudaram, meus eternos agradecimentos!

A Deus que me deu a capacidade para produzir e sonhar. Este trabalho é a concretização de um sonho!

Aos espíritos de luz que iluminaram meu caminho, mostraram que era possível concluir e fortaleceram minha fé.

A meu pai, Humberto Botelho, por todo o carinho, exemplo e inspiração.

Aos meus irmãos Humberto Botelho Jr, Danilo Botelho e André Botelho, pelo carinho e pela fé em minha capacidade.

Ao PROFICI que acolheu minha pesquisa de braços abertos.

A Fernanda Mota, por toda a colaboração e apoio incondicionais. Sem ela nada disso seria possível!

A minha orientadora, Denise Scheyerl, pela orientação e valiosos conselhos.

A todos os monitores do PROFICI, pela colaboração e acolhimento.

A minha companheira Monica Almeida, pela paciência e companheirismo.

A todos os meus colegas do Mestrado por todo o apoio durante essa longa caminhada.

A Mailda Sales, minha supervisora pedagógica na ACBEU, pelo apoio e compreensão.

A todos os meus familiares por todas as palavras de apoio de incentivo.

À amiga Iris Fortunato, por todos os livros e matérias doados e pelo apoio durante a seleção para o ingresso no Programa de Mestrado.

À amiga Rebeca Ribas Bulhosa, pelas sugestões e críticas ao texto.

Agradecimento especial a minha mãe, Lucia Botelho, que faleceu durante essa caminhada, mas foi quem fez de mim quem eu sou. Seu exemplo como mãe e educadora será sempre a luz do farol que guia minha vida! Minha eterna inspiração!

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a formação continuada de professores de língua inglesa junto a um projeto de extensão da Universidade Federal da Bahia, com ênfase na observação de aspectos relacionados à formação crítica de professores. Como pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utiliza os dados gerados durante a observação das sessões de formação dos professores do PROFICI, em uma narrativa escrita pela coordenadora responsável pela formação desses professores e em narrativas e planos de aula escritos por dois professores do projeto, e objetiva verificar, se a formação oferecida contempla ou não aspectos da pedagogia crítica, quais aspectos dessa pedagogia podem ser observados e se eles são ou não incorporados nos planos de aula dos professores investigados. Com base nos dados analisados, verificaram-se congruências e divergências entre o que é planejado pela coordenadora e o que é focado e aplicado pelos professores em seus planos de aula, evidenciando-se que o foco da formação nem sempre é o mais valorizado pelos professores.

Palavras-chave: formação continuada, professor de língua inglesa, formação crítica, pedagogia crítica, projeto de extensão.

ABSTRACT

This research aims to investigate the continuous professional development of English teachers in an extension project of *Universidade Federal da Bahia*. With emphasis on the observation of aspects related to the critical development of teachers. As a qualitative research of ethnographic aspect, it uses the data generated during the observation of the training sessions of the PROFICI teachers, a narrative written by the coordinator responsible for the project and narratives and lesson plans written by two teachers in the project, and aims to verify, if the training offered contemplates or not aspects of critical pedagogy, which aspects of this pedagogy can be observed and whether they are incorporated or not in the lesson plans of the two investigated teachers. Based on the data analyzed, there were congruences and divergences between what is planned by the coordinator and what is focused and applied by teachers in their lesson plans, demonstrating that the focus of the training is not always the most valued by teachers.

Keywords: teacher development, English teacher, critical development, critical pedagogy, extension project.

LISTA DE ABREVIATURAS

UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
TESOL	–	Teachers of English to Speakers of Other Languages
EFL	–	English as a Foreign Language
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LA	–	Linguística Aplicada
CLT	–	Communicative Language Teaching
C	–	Coordenadora
M	–	Monitor
PF	–	Professores
ISF	–	Idiomas sem Fronteiras
PROFICI	–	Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Os três círculos concêntricos da expansão mundial do inglês	40
Quadro 1 –	Presença de traços de educação crítica no plano de aula 1 do professor A (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)	64
Quadro 2 –	Presença de traços de educação crítica no plano de aula 2 do professor A (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)	65
Quadro 3 –	Presença de traços da educação crítica no plano de aula 3 do professor A (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)	66
Quadro 4 –	Presença de traços de educação crítica no plano de aula 1 do professor B (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)	71
Quadro 5 –	Presença de traços de educação crítica no plano de aula 2 do professor B (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)	73

SUMÁRIO

1	DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA	13
1.1	ANTECEDENTES DA PESQUISA: DA MOTIVAÇÃO À DELIMITAÇÃO DO OBJETO	13
1.2	PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2.1	Problema	15
1.3	PERGUNTAS DE PESQUISA	15
1.4	OBJETIVOS	16
1.4.1	Objetivo geral	16
1.4.2	Objetivos Específicos	16
1.5	ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	16
1.6	CENÁRIO	17
1.7	SUJEITOS DE PESQUISA	18
1.8	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	19
1.9	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	20
2	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	22
2.1	ORIGENS	22
2.2	CONCEITOS	25
2.3	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	29
3	QUESTÕES RELEVANTES SOBRE A LÍNGUA INGLESA E SEU ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE	37
4	ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1	DIÁRIO DE CAMPO	46
4.2	NARRATIVA DA COORDENADORA VS. DIÁRIO DE CAMPO	60
4.3	ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO PROFESSOR A	62
4.4	NARRATIVAS DO PROFESSOR A VS. ANÁLISE DOS SEUS PLANOS DE AULA	68
4.5	ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO PROFESSOR B	70
4.6	NARRATIVAS DO PROFESSOR B VS. SEUS PLANOS DE AULA	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE	84
	ANEXOS	103

1 DESCRREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA

1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA: DA MOTIVAÇÃO À DELIMITAÇÃO DO OBJETO

Esta pesquisa é motivada pelo meu desejo de investigar como o processo formativo de professores de língua inglesa é afetado pelo trabalho realizado em um projeto de extensão. Professores em geral, participam de vários processos formativos durante suas carreiras, a saber: curso de licenciatura, cursos de treinamento de professores, grupos de pesquisa, dentre outros. Esta pesquisa não tem a intenção de investigar como todos esses aspectos, em conjunto, contribuem para a formação desses professores. O que se pretende aqui é entender que tipo de contribuição o trabalho realizado pela orientação pedagógica de um projeto de extensão pode oferecer durante a formação de professores estagiários que atuam nesse curso.

O pesquisador participou, no início de sua vida profissional, de um processo de formação em um núcleo de extensão de ensino de línguas estrangeiras da Universidade Federal da Bahia que o desafiou e lhe deu acesso a experiências significativas, em especial para a sua formação questionadora como professor de língua inglesa. Daí ter sido natural a escolha do primeiro cenário de pesquisa o próprio núcleo onde estagiou. Lamentavelmente, o trabalho não pôde ser realizado nesse espaço, tendo sido acolhido de forma muito positiva por outro projeto, o PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e servidores da UFBA).

Mas o que o pesquisador entende por formação? Formação é um termo amplo e repleto de possibilidades significativas. Então que aspectos dessa formação serão abordados? É sobre essa definição que discutirei abaixo.

Na Grécia antiga se entendia ‘formação’ como um processo fechado, como ‘dar forma’ a um objeto para estar pronto, acabado. Esse não é o tipo de processo de formação que será tematizado aqui. Nesta pesquisa, entendo por formação um processo contínuo, crítico e dialógico baseado em princípios “freireanos”. A ênfase nesse tipo de formação não está no aspecto tecnicista e sim no desenvolvimento de um profissional crítico, capaz de lidar com os desafios relacionados ao ensino de uma língua estrangeira que se tornou uma língua internacional e língua franca de comunicação entre diferentes culturas. Esta formação dialoga com o que se concebe como pedagogia crítica, da forma como ela é descrita por Paulo Freire (1996), que se propõe ser democrática, intercultural

e centrada na autonomia do educando, em oposição a um modelo de educação focado em técnicas de ensino, imposto e desvinculado do mundo do aluno.

Dentre os desafios dessa formação crítica podem ser citados:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (FREIRE, 1996, p. 14)

A pedagogia crítica referenciada em Freire (1996) e Giroux (1997) aponta o caminho a ser seguido na análise da formação dos professores que participam desta pesquisa. Acredito que a educação crítica é um aspecto crucial na formação de professores na contemporaneidade. No atual contexto social, toda sociedade espera melhoras da educação, de um modo geral, e é sempre relevante estudar a formação de educadores nos diferentes contextos onde ela ocorre. Como defende Carvalho (2007):

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06)

Neste estudo entende-se que para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto os professores quanto os alunos sejam vistos como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). É com essa visão que a caminhada começa. A ideia é de que um processo de formação de professores pode ser transformador para educadores e educandos e que todo contexto social ao redor dessa formação e suas implicações políticas precisam subsidiar esse processo para que ele possa de fato contribuir para a melhoria da conjuntura vigente.

A maior motivação e objeto desta pesquisa é entender como ocorre a formação crítica do professor de língua inglesa que atua em um projeto de extensão dentro de uma universidade, seus efeitos e resultados para o crescimento de professores em formação.

1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

Um projeto de extensão que atua com professores ainda não graduados precisa pensar em como preparar esses professores com pouca ou nenhuma experiência para atuarem em sala de aula. Não se pode simplesmente presumir que se esses professores sabem falar o idioma, eles já estão prontos e preparados para enfrentar toda a complexidade necessária como educadores. Por conta disso, é natural que cursos de extensão tenham seu programa de formação para professores estagiários. A atuação do coordenador nas atividades que fazem parte dessa formação, assim como todo o planejamento e filosofia que envolvem esse processo, indubitavelmente, afetam o desenvolvimento e a preparação desses estagiários. As narrativas dos envolvidos, as atividades de formação e documentos, como planos de aula, podem denotar como ocorre a formação desses professores.

1.2.1 Problema

Em que medida as atividades formativas e a atuação do coordenador contribuem para a formação crítica do professor estagiário de língua inglesa que atua em um projeto de extensão de uma universidade?

As perguntas de pesquisa abaixo formuladas me auxiliarão a conduzir a investigação cujos objetivos registro logo em seguida.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

- a) Como as atividades formativas contribuem para a formação crítica dos professores estagiários?
- b) Como o professor estagiário enxerga o processo de formação proporcionado pelo projeto em que atua e quais aspectos dessa formação estão presentes em seus planos de aula?
- c) Como o coordenador imagina e planeja a formação dos professores estagiários?

1.4 OBJETIVOS

Com o propósito de responder às questões de pesquisa apresentadas, esta dissertação tem os objetivos expostos a seguir.

1.4.1 **Objetivo geral**

Mapear como ocorre a formação dos professores estagiários que atuam em um projeto de extensão da UFBA, verificando se essa formação é crítica e em que medida aspectos presentes na formação se encontram no planejamento das aulas desses professores.

1.4.2 **Objetivos específicos**

- a) Observar as reuniões de formação dos professores estagiários com o coordenador responsável pela formação dos sujeitos da pesquisa para possibilitar o mapeamento registrado no objetivo geral.
- b) Analisar planos de aula e a narrativa de professores estagiários com o intuito de identificar atividades ou procedimentos relacionados com a sua formação e para entender como eles percebem esse processo.
- c) Confrontar a narrativa do coordenador do curso com as observações feitas nas sessões de formação para compatibilizar o que foi observado com o que o coordenador planejou para a formação.

1.5 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, o volume de dados não é o fator mais relevante neste estudo e, naturalmente, esses dados sofrem a influência do ponto de vista e da interpretação do pesquisador. Além disso, é esperado que o conhecimento do pesquisador seja parcial e limitado, pois as redes complexas de

relações que envolvem o seu objeto são vastas e estão além do que é possível se delinear apenas a partir de um ponto de vista. Contudo, esse tipo de pesquisa se mostra o mais apropriado para analisar situações sociais que por seu caráter exemplar e fugaz resistem à mensuração. As pesquisas qualitativas de natureza exploratória possibilitam familiarizar-se com os sujeitos e suas preocupações (POUPART, 2008).

Ainda dentro do paradigma qualitativo esta pesquisa possui caráter etnográfico, pois o pesquisador se propõe observar, em *loco*, a formação de professores. Além da etnografia, o pesquisador analisou planos de aula e narrativas para que os dados gerados possam ser devidamente triangulados e, conseqüentemente, validados. Tudo isso, como observa Denzin (2006, p. 20), está contemplado no campo da pesquisa qualitativa:

Ela não pertence a uma única disciplina. Nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu. Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas e tabelas, gráficos e números. Também aproveitam e utilizam as abordagens, os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, rizomáticas, do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais, das pesquisas baseadas em levantamentos e da observação participante entre outras.

1.6 CENÁRIO

O PROFICI atualmente conta somente com uma coordenadora responsável pela formação de todos os professores estagiários de língua inglesa. Ela realiza reuniões semanais, normalmente às sextas feiras, com a duração de duas horas, como parte do programa de formação. Durante a semana, os professores recebem materiais por *email* e são informados dos objetivos principais de cada sessão. Participam da reunião, além dos professores em formação do PROFICI, professores de outro programa conhecido como ISF (Idiomas Sem Fronteiras) também supervisionado pela mesma coordenadora. Os professores do PROFICI e do ISF possuem perfis variados, sendo que uns são iniciantes e outros já têm experiência de ensino anterior ao programa. Alguns dos professores do ISF são intercambistas, falantes nativos de língua inglesa, provenientes de países com os quais a UFBA mantém convênio.

Projetos de extensão têm autonomia para definir como será a formação dada a seus professores. No caso específico do PROFICI, não há turmas separadas para os professores que já estão há algum tempo em serviço e os que acabam de ingressar no programa.

O pesquisador entende que a formação de professores estagiários dentro de um projeto de extensão, apesar de possíveis semelhanças com a disciplina de estágio docente, tem caráter singular. A formação no PROFICI se estende por todo o período em que o professor passa no projeto, podendo ficar por três anos. Durante a formação, os professores não buscam apenas a aprovação em uma disciplina, mas em se tornar mais capazes de lidar com os desafios que a docência impõe em um processo contínuo de amadurecimento.

Diferentemente da atuação por tempo determinado em escola pública, em aulas de inglês sem foco comunicativo, como é comum na disciplina estágio da UFBA, os professores que participam desta pesquisa ensinam inglês com um enfoque comunicativo, tentando preparar seus alunos para falar, ouvir, ler e escrever na língua alvo.

O pesquisador entende que embora nem todos os alunos da universidade tenham a oportunidade de participar desse projeto, ou de outros de caráter similar, esse contexto bem específico de formação é significativo na formação de um número significativo de estudantes, embora ainda seja pouco estudado.

1.7 SUJEITOS DE PESQUISA

Além da coordenadora do projeto, foram selecionados dois professores do PROFICI para participar da pesquisa. Ambos os professores foram voluntários. Dentre um pequeno grupo de cinco professores que se voluntariaram, o pesquisador selecionou dois professores, levando em consideração o tempo de sua atuação no programa, sua assiduidade nas sessões de formação e a responsabilidade na submissão de planos de aula à coordenação. O pesquisador escolheu professores com tempo de experiência diferente dentro do projeto, para entender se isso é um fator relevante na formação desses professores.

1.8 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

São utilizados nesta pesquisa os seguintes instrumentos (em anexo): um diário de campo do pesquisador, construído a partir da observação das sessões de formação dos professores estagiários, narrativas dos professores que fazem parte da pesquisa, narrativa da coordenadora responsável pela formação dos professores e análise dos planos de aula dos professores estagiários.

A. DIÁRIO DE CAMPO

O objetivo do diário de campo é registrar a atuação do coordenador durante as sessões de formação e, de forma secundária, observar também a atuação dos próprios professores. Os dados gerados nessa observação serão posteriormente comparados com a narrativa do coordenador sobre o processo de formação.

Na comparação entre as narrativas e o que é observado durante as sessões de formação, o pesquisador tentará responder a uma das perguntas de pesquisa referente à atuação do coordenador e planejamento da formação (crítica) dos professores.

B. NARRATIVAS DOS PROFESSORES QUE FAZEM PARTE DA PESQUISA

Serão colhidas narrativas de dois professores: um professor iniciante e um professor veterano no projeto. As narrativas deverão focar no processo de formação dos professores e serão comparadas com o que foi observado nos respectivos planos de aula. Além disso, essa análise da formação desses professores também será comparada com o que foi planejado e executado pelo coordenador durante a formação. O pesquisador tentará verificar se o processo de formação está ou não afetando os professores em formação e de que forma isso é percebido pelo próprio professor. Desse modo, ele pretende responder à pergunta de pesquisa sobre como o professor em formação vê sua própria formação e como as atividades formativas contribuem para sua formação crítica.

C. NARRATIVA DO COORDENADOR

A narrativa do coordenador tem como principal objetivo permitir que ele descreva como planeja e atua na formação de seus coordenados. As seguintes perguntas norteadoras deverão ser respondidas:

Como você descreve e planeja a formação dos monitores no PROFICI? Como ela tem mudado ao longo do tempo? Quais são as prioridades? Quais são os maiores desafios no momento atual?

Como a pedagogia e a formação crítica se inserem no contexto da formação desses professores?

Essa narrativa será posteriormente confrontada com as anotações no diário de campo sobre as reuniões de formação para subsidiar as perguntas de pesquisa registradas anteriormente.

D. PLANOS DE AULA DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS

Os planos de aula que os professores estagiários submetem à coordenação do curso permitirão verificar se a formação adquirida afeta seu planejamento de aulas. Esse é mais um elemento que se junta às narrativas e à observação das sessões de formação. Serão analisados os objetivos e as atividades propostas para as aulas para se verificar se as narrativas e os planos de aula possuem ou não elementos em comum.

1.9 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Com o objetivo de dar conta das questões que serão discutidas, esta dissertação foi dividida em cinco capítulos. O primeiro contempla a parte introdutória na qual delimitamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. O segundo, denominado **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**, conceitua a educação e a formação crítica e discute como os princípios desse tipo de formação se relacionam com o trabalho do professor de língua inglesa na contemporaneidade.

No terceiro capítulo, denominado **QUESTÕES RELEVANTES SOBRE A LÍNGUA INGLESA E O SEU ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE**, o pesquisador discute como o papel da língua inglesa no mundo tem evoluído e as consequências da língua inglesa ter se tornado uma língua franca e internacional para o ensino dessa língua no Brasil. Além disso, o pesquisador relaciona o ensino crítico da língua inglesa à sua desnacionalização, ao assumir o caráter de língua internacional.

No quarto capítulo denominado **ANÁLISE DOS DADOS**, todos os dados gerados nesta pesquisa serão analisados e triangulados, com o objetivo de se encontrarem respostas para as perguntas formuladas anteriormente.

A dissertação é concluída com as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** e as **REFERÊNCIAS** utilizadas, seguidas do **APÊNDICE** e dos **ANEXOS**.

2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo discutirei educação e formação críticas de professores de língua inglesa, pilares que constituirão a fundamentação teórica para a análise dos dados gerados.

Selecionei algumas referências, pois como existe uma vasta literatura sobre o assunto, não tenho a pretensão de esgotá-la, nem de contemplar os principais autores da área. A escolha dos teóricos se deu pela afinidade com o pesquisador, sua notoriedade ou ainda pelas significativas contribuições desses estudiosos para a discussão do tema. Dentre eles destacam-se: Freire, Giroux, Habermas e McLaren.

Este capítulo está dividido em três seções, sendo que a primeira aborda as origens da educação e da formação críticas; a segunda, os principais conceitos tanto sobre educação quanto sobre formação, e a terceira contextualiza a formação do professor de língua inglesa no universo da formação crítica na contemporaneidade.

2.1 ORIGENS

Não irei apontar a gênese exata da educação crítica, mas entendo que é importante para este estudo contextualizar o conhecimento sobre o assunto. Iniciarei pontuando a influência do filósofo alemão Karl Marx no surgimento da pedagogia crítica.

A filosofia marxista é baseada na luta de classes. Segundo ela, o estado deveria ser neutro, contudo, no final do século XIX e início do século XX, a classe dominante o controlava. O proletariado, apesar de representar a maioria, não comandava os meios de produção, reage, e se organiza para assumir o poder, adotando, assim, uma postura crítica. Assim, através dessa filosofia crítica, surge um amplo movimento social em boa parte da Europa e que dá origem posteriormente à Escola de Frankfurt.

Segundo Barros (2010, p. 18):

A teoria crítica da sociedade permeia todas as discussões sobre a vida social. Trata-se de uma abordagem teórica que utiliza pressupostos do Marxismo para explicar o funcionamento da sociedade. Comumente, a

teoria crítica está associada à Escola de Frankfurt, nome dado a um grupo de filósofos e cientistas sociais de tendências marxistas (ADORNO; HORKHEIMER, 1947; HORKHEIMER, 1972; MARCUSE, 1968; HABERMAS, 1972). Esses pensadores da Escola de Frankfurt usaram em seus estudos a ‘dialética’ como método para entender os fenômenos estruturais da sociedade, como o capitalismo, a industrialização, o terrorismo etc. Compreender o terrorismo, através das atrocidades cometidas por Hitler, na segunda guerra mundial, por exemplo, era um dos objetivos apregoados por eles.

Esse pensamento social crítico, portanto, iniciado com Marx e a Escola de Frankfurt, posteriormente se consolida e passa a influenciar as diversas áreas da educação, do convívio social e do saber científico, como ainda atesta Barros (2010, p. 18):

Numa visão mais contemporânea da vida social, teóricos críticos têm se aprofundado nas discussões sobre temas básicos da vida social. Questões como globalização, distribuição de renda, pobreza, racismo, exclusão social etc. passam a ser pauta na agenda de teóricos da pós-modernidade (GIDDENS, 1991; IANNI, 2003; TOURAINE, 2006; SOUZA SANTOS, 2007, entre outros. (BARROS, 2010, p. 18)

Segundo Habermas, um dos teóricos críticos mais atuantes, só pode haver democracia com igualdade e razão. Não é possível uma discussão equilibrada quando os atores envolvidos estão em esferas diferentes de poder e, assim, desconectados da ‘ação comunicativa’:

Chamo ação comunicativa (grifo do autor) àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa. (HABERMAS, 1997, p. 418)

As ideias de Habermas podem ser facilmente aplicadas à educação, às relações de poder na sala de aula, à relação entre formandos e formadores de professores e à relação de todos os atores sociais que interagem de forma dialógica e que se relacionam com as macroestruturas vigentes, como o mercado da educação, a indústria da produção

de matérias didáticas e as políticas públicas voltadas para a educação e formação de profissionais. Para esse estudioso, são o debate e o diálogo racional e equilibrado que produzem o conhecimento na interação entre sujeitos. Os atores da educação deveriam estar, dessa forma, no centro do processo, protagonizando-o em patamar de igualdade, ou seja, formadores de professores, coordenadores, professores e alunos deveriam focar no processo pedagógico e, a partir daí, seria construída uma estrutura. Nunca o contrário, uma estrutura imposta aos atores, sempre excluídos e fadados à submissão, como observa em outro escrito:

A programação curricular parte da premissa de que tudo poderia também ser diferente, tentando assumir para si o que era tarefa essencial da tradição, ou seja, realizar uma escolha legítima na massa do patrimônio tradicional. Ao precisar os objetivos didáticos, ao justificar a escolha dos mesmos, ao concretizar suas conexões e ao indicar os trâmites operativos singulares, a programação curricular reforça a coerção que impõe ser legitimada [...] Para esse fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e de valores, que se inicia agora entre pais, professores e estudantes [...]. (HABERMAS, 1990, p. 102)

A pedagogia, influenciada, portanto, pelos estudos críticos de Habermas, focados na comunicação entre os atores dos processos pedagógicos e mediados pela razão, igualdade e necessidade de uma interação democrática para a construção da macroestrutura, contribui significativamente para dar origem às teorias sobre formação crítica de professores. No Brasil, o primeiro grande representante desse movimento em prol de uma educação crítica foi Paulo Freire. Apesar da distância geográfica que o separa de Habermas, podemos encontrar importantes elementos em comum entre as ideias desses dois pensadores. Enquanto Habermas se posiciona contra o que ele chama de ‘processo ensino- aprendizagem’, e que pressupõe que um ator sempre dê algo e outro receba, Freire refere-se ao mesmo tipo de relação como educação bancária, onde o professor deposita o conhecimento, tratando o aluno como um mero receptor. Em contraposição, ambos defendem o princípio de que o conhecimento deve ser partilhado socialmente em um ambiente onde todos são igualmente protagonistas.

Segundo Freire, na educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente,

memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1987, p. 33).

Através da crítica contra esse tipo de pedagogia é que Freire defende uma educação crítica e libertadora, que precisa ser incorporada no trabalho e na formação de professores para se tornar uma realidade, além de chamar a atenção para a necessidade de empoderamento dos alunos. As ações de Freire começam com projetos voltados para a educação de adultos e, ao longo de sua obra, adquirem uma dimensão muito maior. O pensamento crítico, difundido em obras como *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*, cresce e influencia o trabalho de diversos pedagogos e cientistas sociais, no Brasil e em diversos lugares do mundo.

A partir dessas iniciativas pioneiras e de pesquisas futuras baseadas nelas, é que amadureço a fundamentação teórica para a construção do conceito de formação crítica de professores, abordado nesta pesquisa e a ser discutido a seguir.

2.2 CONCEITOS

A formação crítica do professor envolve diversos aspectos, mas no centro dessa discussão estão bandeiras como a democracia, a liberdade, a crítica à opressão e o protagonismo do estudante. Só através de uma perspectiva democrática e dialógica é possível desenvolver uma abordagem crítica do ensino.

Segundo McLaren (2000, p. 43),

Em primeiro lugar, o conceito de experiência do estudante é validado como uma fonte primária de conhecimento, e a subjetividade do estudante é vista como um repositório de significados, construído em camadas e muitas vezes contraditório. [...] Em segundo lugar, tal pedagogia tenta oferecer aos estudantes os meios críticos para negociar e traduzir criticamente suas próprias experiências e formas de conhecimento subordinado. Isso significa dar assistência aos estudantes na análise de seus próprios significados culturais e

interpretações de eventos de forma a iluminar e intervir nos processos pelos quais eles são produzidos legitimados e anulados. A experiência estudantil é o meio fundamental da cultura da agência e da formação de identidade, e deve receber preeminência no currículo emancipatório. **É, portanto, imperativo que os educadores críticos aprendam como entender, afirmar e analisar tal experiência. Isso significa não apenas reconhecer os limites e as possibilidades inerentes às formas culturais e sociais através das quais os estudantes aprendem a definir a si próprios, mas também entender como engajar suas experiências em uma pedagogia que seja afirmativa e crítica e que ofereça os meios para transformação social e de si mesmo [...]**Em terceiro lugar, um discurso radical de pedagogia deve incorporar uma teoria da leitura crítica viável que enfoque os interesses e pressupostos que informam a própria geração do conhecimento. Isso é particularmente importante para o desenvolvimento de uma pedagogia, como diria Paulo Freire, para ler tanto a palavra quanto o mundo. (grifo do autor)

Nessa perspectiva, fica claro também que para haver ensino crítico, além do protagonismo do aluno, é necessário que o educador crítico leve em consideração as identidades dos seus aprendizes e os contextos sociais onde essas identidades estão sendo construídas. Não se pode promover educação crítica sem se pensar em transformação pessoal nem social. Em razão disso, qualquer contexto de ensino, para que ele seja crítico, não pode permitir que o aluno leia a palavra sem conseguir ler o mundo.

Em 1996, Freire nos presenteia com sua última obra, onde apresenta os saberes necessários para uma prática educativa genuinamente crítica. Uma simples leitura do índice do livro já nos dá uma ideia do que ele propõe. No primeiro capítulo, intitulado “Não há docência sem discência”, Freire pontua que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. No segundo capítulo, “Ensinar não é transferir conhecimento”, o autor ressalta que ensinar também requer: consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade Por fim, no terceiro e último capítulo, denominado de “Ensinar é

uma especificidade humana”, o pensador complementa que para ensinar são necessários segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreensão de que educação é uma forma de intervenção no mundo, além de representar liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, o saber escutar e reconhecer que a educação é ideologia, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Todos esses saberes estão alinhados com as ideias de Habermas e McLaren e constituem parâmetros claros para se entender os principais aspectos da educação crítica.

Giroux (1995, p. 88) acrescenta que no século XXI questões relativas à globalização e à tecnologia também devem entrar nas discussões sobre a educação crítica.

Os (as) educadores (as) não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa ensinar e na forma como as (os) estudantes devem ser ensinados (as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente mais diverso do que em qualquer outra época da história.

A formação crítica está fortemente ligada ao contexto e à conjuntura sócio-histórica e, por conta disso, evolui junto com as sociedades, mostrando-se assim dinâmica e sempre atual. Questões como gênero, raça, identidade, tecnologia, globalização, localismo, ética e uso das variadas mídias sociais têm se tornado, como previu Giroux (1995), cada vez mais relevantes ao longo deste século. Nada mais natural, que essa pauta também faça parte da formação dos educadores críticos na contemporaneidade.

Em entrevista pública em 2005, concedida à pesquisadora Manuela Guilherme, Giroux comenta o crescente interesse de professores de língua estrangeira pelas teorias críticas atuais:

Claro que temos de reconhecer que, historicamente, houve bastantes professores de línguas/culturas estrangeiras que estabeleceram a ligação entre língua e pedagogia crítica, particularmente os participantes da TESOL. Penso que muito desse trabalho foi produzido antes do tempo e só agora existem as condições que permitem aos educadores reconhecer a importância dele no actual

contexto global educativo/pedagógico/discursivo. À medida que se vai tornando claro que não se pode separar as questões do uso da língua das questões do diálogo, da comunicação, da cultura e do poder, os assuntos da política e da pedagogia tornam-se cruciais para quem entende a pedagogia como uma questão política e as políticas da língua como sendo questões de profunda reflexão pedagógica. Durante vários anos, argumentei que a língua, sendo tanto objecto como sujeito de mestria, interpretação e empenho, é o espaço no qual as pessoas negociam os elementos mais fundamentais das suas identidades, as relações entre eles e os outros e a sua relação com o resto do mundo. Também fui claro ao afirmar que é difícil, se tivermos isto em conta, tratar a língua como se fosse apenas uma questão de técnica. Torna-se evidente que a sua importância reside no reconhecimento de que se trata de uma prática moral e política profundamente relacionada tanto com os assuntos de actuação crítica como com o combate infindável para expandir e aprofundar a própria democracia. (GUILHERME, 2005, p. 1)

Mais que nunca a formação crítica deve fazer parte da agenda da formação de professores de idiomas. As discussões sobre as questões tecnicistas relacionadas à formação de professores cedem espaço, gradualmente, para uma agenda mais politicamente contextualizada. A preocupação com a crescente postura crítica da pedagogia do ensino de idiomas aparece mais explicitamente nas teorias do chamado pós- método de Kumaravadivelu (1994). Esse teórico, na mesma linha de pensamento dos pedagogos críticos, advoga por uma visão de professor como intelectual transformador, indo totalmente de encontro a uma visão tecnicista da formação do professor, em defesa do aprofundamento crítico e político dessa formação e, conseqüentemente, da atuação transformadora do professor.

Ele recomenda aos professores que considerem

As necessidades específicas, desejos, situações e os processos de ensino/aprendizagem, ampliação de conhecimento, habilidade e atitude para estar informado; exploração e extensão das macro-estratégias para que elas dêem conta dos desafios e mudanças de contexto do ensino; desenvolvimento de micro-estratégias apropriadas para maximizar o potencial de aprendizagem na sala de aula, e monitoramento de sua habilidade de reagir as mais diversas situações de maneira significativa.(KUMARAVADIVELU, 1994, p. 43)

O autor conclui:

[...] em termos práticos, a condição pós-método cria a necessidade de um modelo coerente e em construção baseado em *insights* teóricos vigentes, empíricos e pedagógicos que ativem e desenvolvam o

sentido de plausibilidade dos professores e criem um sentido de envolvimento". (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 44)

2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Segundo Kumaravadivelu (1994) e Giroux (2005), a formação dos professores de idiomas tem mudado. O foco na formação crítica desses profissionais tem ganhado força e com os avanços das pesquisas em linguística aplicada sobre o tema, o paradigma tecnicista, voltado para o estudo dos métodos e abordagens de ensino, como o método áudio-lingual e a abordagem comunicativa, tem cedido espaço para uma preocupação na formação de intelectuais críticos. Essa atitude traduz o respeito pela cultura de seus alunos e a luta pela socialização do conhecimento, capazes de empoderá-los para encarar os desafios do novo milênio. No contexto específico da formação de professores de língua inglesa, é importante pontuar aqui que a formação a que nos referimos não tem relação alguma com o treinamento oferecido por cursos de idiomas para capacitar professores. Leffa (2001, p. 2-3), inclusive, diferencia claramente ‘formação’ de ‘treinamento’ e ‘questões tecnicistas’ de ‘questões críticas e políticas’ sobre o desenvolvimento de professores de idiomas:

Um aspecto que tem sido muito enfatizado na preparação de professores é a necessidade de estabelecer de modo bem claro a diferença entre treinar e formar e, a partir dessa diferença, passar a formar o professor e não apenas a treiná-lo. Tradicionalmente tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica [...] Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível.

Além de toda a discussão sobre o treinamento tecnicista e a formação crítica, ainda pesa, especificamente sobre a formação do professor de língua inglesa, toda a questão política relacionada ao ensino dessa língua. Não se podem esquecer os

interesses políticos e econômicos que levaram a língua inglesa a se tornar uma das línguas estrangeiras mais faladas do mundo. Basta uma olhada nos livros didáticos de inglês, para percebermos imagens e discursos construídos em nome de uma ideologia a serviço do poder, perpetuando pedagogias que marginalizam e oprimem (SCHEYERL 2012). A indústria editorial continua ignorando as culturas não hegemônicas e que continuam rotuladas de exóticas e pitorescas, sem qualquer menção de sua contribuição no âmbito do Inglês como Língua Franca, tão evidente na contemporaneidade. Essa e outras questões serão aprofundadas no próximo capítulo desta dissertação. Leffa (2001) chama atenção para o número atual de falantes não nativos do inglês, ao observar que

A língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e a alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para sua comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos. (LEFFA, 2001, p. 10).

Pennycook (1998, p. 24) quando se coloca na defesa de uma Linguística Aplicada Crítica enfatiza que

Como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. Para Phillipson e Skutnabb-Kangas (1986), “os linguistas aplicados colaboram na reprodução das condições materiais que viabilizam a exploração, em um mundo marcado pela prosperidade compartilhada de forma desigual, pelo desperdício, pela fome e pela doença” (p.118) Os autores sugerem, também, que os linguistas aplicados investiguem as vias pelas quais o nosso trabalho favorece as

formas cada vez mais sofisticadas de coerção física, social, e, acima de tudo, ideológica. Portanto, como educador e linguista aplicado, sinto que o meu projeto pessoal deva ser, sempre e simultaneamente, pedagógico e político.

A formação do professor de inglês contempla outras dimensões além da crítica. Obviamente, saberes indispensáveis como proficiência linguística na língua alvo e domínio das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) ainda fazem, e provavelmente sempre farão, parte dessa formação. Porém, aos poucos, dentro das universidades, em processos de formação continuada promovidos por instituições públicas e privadas, nos congressos para TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) e dentro dos núcleos de extensão, o ensino crítico e a formação crítica têm ganhado espaço. O lugar, onde essa formação, no sentido mais amplo, ocorre, varia. As universidades públicas e privadas formam professores e os grupos de pesquisa, dentro e fora da universidade, contribuem para essa formação. Associações de professores desempenham um papel cada vez mais importante nessa formação. O próprio professor crítico e reflexivo está sempre em formação, por estar revendo sua prática, como observa Leffa (2001, p. 9):

As associações científicas e de professores, na medida em que conseguem dar ao professor a oportunidade de formar com outros colegas uma comunidade discursiva, com interesses comuns, para a troca de idéias, pode contribuir muito para a formação contínua do professor. O professor não deve apenas querer ouvir o que os especialistas têm a dizer, e muito menos esperar fórmulas prontas. Ele deve também ter a oportunidade de trazer suas idéias e trocar experiências com os colegas de sua profissão. As associações podem contribuir neste aspecto, continuando o trabalho de formação iniciado na universidade.

Apesar da diversidade nos tipos de formação e nos locais onde ela ocorre, a universidade ainda se destaca. Pelo papel social e legalmente instituído, a universidade forma licenciados e conta com o apoio de fundações como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para patrocinar projetos relacionados à formação de profissionais e à pesquisa. A universidade pública ainda conta com os núcleos de extensão que prestam serviços à comunidade e trabalham na formação dos seus alunos-professores. É o que nos esclarece Leffa (2001, p. 7):

Do ponto de vista político, a formação do professor de línguas estrangeiras envolve não só questões ligadas estritamente à formação, incluindo aí as exigências legais para o exercício da profissão, mas também questões de política lingüística. A legislação a respeito, começando pela LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), parece bem clara em todos esses aspectos, esclarecendo, por exemplo, quem deve estar legalmente habilitado para o ensino de uma língua estrangeira, onde a formação deve ser obtida, quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos, incluindo até a carga horária mínima para a prática de ensino, quem e a partir de que série deve estudar línguas estrangeiras, a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas na escola, etc.

Existem críticas sobre a formação de professores de línguas na universidade, mas ainda não existe outra opção melhor, quando nos distanciamos dos tecnicismos e treinamentos e nos aproximamos da criticidade. Leffa (2001, p. 7) ratifica essa questão:

Embora seja talvez um exagero afirmar que a universidade, em vez de formar está deformando o professor (PAIVA, 1997), a verdade é que há um desequilíbrio entre a oferta e a procura, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos: a procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes. O resultado é o surgimento de propostas e ações para formar o professor fora da universidade, em escolas de línguas ou instituições estrangeiras de divulgação de outras culturas que atuam dentro do Brasil – o que tem provocado a reação de muitos especialistas, que defendem a universidade como a instância responsável pela formação do professor (ex.: Volpi, 2000).

Apesar das justas críticas à formação dos professores de inglês dentro dos cursos de licenciatura nas universidades, é preciso lembrar que essa formação na verdade apenas se inicia ali, não só pela falta de tempo necessário, como também infraestrutura carente das instituições pública no Brasil. Como nos lembra Leffa (2001, p. 8)

A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade.

Já Paiva (1997) argumenta que são os professores críticos e reflexivos os maiores responsáveis pela sua própria formação, justificando sua crítica, após examinar programas de língua inglesa de sete faculdades do interior de Minas, integradas à

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e apontando a total precariedade da formação nesses estabelecimentos.

Começamos pelo ideal. O professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em lingüística aplicada. Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil ideal que acabamos de descrever. A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira. (PAIVA, 1997, p. 9)

A natureza filosófica, disciplinar e teórica da formação de licenciados nos cursos de graduação das universidades públicas como a UFBA (Universidade Federal da Bahia) também é motivo de críticas relativas à falta de conexão entre o que é oferecido pelos cursos de licenciatura e a prática do professor. Pimenta (2012) denuncia de forma veemente tal descompasso:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem. (PIMENTA, 2012, p. 6).

Apesar de se acreditar que a formação de docentes não termina na conclusão do seu curso de licenciatura na universidade, é indiscutível a relevância social do curso universitário. Por lei, essa formação já habilita o professor a prestar concursos públicos para a docência da sua área de ensino e a atuar em instituições públicas e particulares.

Dentro do curso universitário, a principal disciplina encarregada de fazer a ponte entre a teoria e a prática é a disciplina de Estágio Docente. Contudo, esse componente curricular acaba por não dar conta de toda a complexidade envolvida nas diferentes situações que o professor iniciante enfrenta na sua prática. Em alguns casos, o professor estagiário permanece pouco assistido, assumindo as mesmas obrigações de um professor titular, e sem um professor para o supervisionar e tirar suas dúvidas.

Segundo Pimenta (2012, p. 9),

[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. As oficinas pedagógicas que trabalham a confecção de material didático e a utilização de sucatas ilustram essa perspectiva. Muito utilizadas e valorizadas, têm por objetivo auxiliar os alunos no desempenho de suas atividades na sala de aula, podendo ser desenvolvidas sob a forma de cursos ministrados por estagiários, voltados para a confecção de recursos didáticos. Por isso, muitas vezes, têm sido utilizadas como cursos de prestação de serviço às redes de ensino, obras sociais e eventos, o que acaba submetendo os estagiários como mão-de-obra gratuita e substitutos de profissionais formados.

Outro problema do estágio é a insuficiente carga horária em relação à demanda de auxílio e de questionamentos do professor estagiário, no início do exercício de sua profissão. Ademais, a ênfase nas questões técnicas não ajuda a disciplina a se tornar mais eficiente. É o que também observa Pimenta (2012, p. 10), quando diz que

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está, deste modo, em movimento o ciclo de uma

pedagogia compensatória, re-alimentada pela ideologia do mito metodológico.

Assim como Kumaravadivelu (1994) nos fala em pós método, Pimenta (2012) ratifica a ineficiência da formação baseada na ênfase do método. Tudo isso só reforça a importância da formação crítica do professor de inglês, que envolve saberes como pesquisa, criticidade e consciência do inacabamento. Mas além do curso de licenciatura, por onde mais passa a formação dos professores de língua inglesa?

Um conceito comum quando se fala em formação de professores é a formação continuada, definida por Cunha (2003 apud BARUFFI; PIRES, 2013, p. 143) como

Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos e formação.

Como já mencionado anteriormente, os núcleos e outros projetos de extensão de universidades, como na UFBA, muitas vezes utilizam alunos da graduação ou da pós-graduação para compor o seu quadro docente, contribuindo, assim, para a sua formação. Em alguns casos, até antes de participarem de disciplinas de estágio, ou de terem qualquer experiência prática de ensino, graduandos e pós-graduandos passam por processos de seleção para integrar esses núcleos. Sendo assim, é natural que eles influenciem significativamente a formação desses estudantes.

A formação desses professores em formação é afetada ao mesmo tempo pelo processo de graduação ou pós-graduação na universidade, sendo esperado que durante sua experiência prática, eles contem com a supervisão de orientadores pedagógicos vinculados aos núcleos enquanto permanecerem no projeto. Simultaneamente, os estagiários participam da formação disciplinar tradicional e da formação continuada oferecida pelo núcleo de extensão. Pela tradição de pesquisa e produção científica das universidades federais, espera-se que a formação dos professores de inglês que atuam em projetos de extensão seja beneficiada pela criticidade exigida nas diversas subáreas da Linguística Aplicada (LA) contemporânea.

Como vimos, existem desafios importantes em ambos os contextos: o tecnicismo, a disciplinaridade e o tempo reduzido de prática assistida são alguns deles. Contudo, há um crescente interesse na melhoria dessa formação, principalmente no que diz respeito à formação crítica. É ao estudo desse tipo peculiar de formação ainda tão pouco investigado que esta pesquisa se dedica.

3 QUESTÕES RELEVANTES SOBRE A LÍNGUA INGLESA E O SEU ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Há muito tempo a língua inglesa tem se espalhado pelo mundo como instrumento de comunicação entre povos. Apesar de não ser a língua com o maior número de falantes nativos no mundo, nem o idioma oficial da maioria das nações, é a língua mais estudada como língua estrangeira e a preferida para publicação de conhecimento científico na atualidade. Além disso, hoje, a língua inglesa possui um número maior de falantes não nativos do que de falantes nativos. Essa peculiaridade da língua inglesa no cenário mundial traz com ela implicações políticas e ideológicas que afetam a formação do professor de inglês na contemporaneidade.

Segundo Leffa (2001, p. 12) esse papel que a língua inglesa assumiu como língua franca e desnacionalizada não a torna uma língua desprovida de carga ideológica, pois

Não se quer dizer com isso que o inglês seja uma língua neutra. Nenhuma língua o é, nem mesmo uma língua artificial como o Esperanto, criada, segundo Zamenhof, seu autor, para promover a fraternidade universal. Embora ninguém provavelmente seja contra a celebração da fraternidade universal, é preciso reconhecer, no entanto, que no momento em que se associa essa ideologia a uma língua, essa língua deixa de ser neutra, por mais desejável que seja a ideologia.

A criticidade do professor de inglês passa atualmente pela percepção clara de que o nome *British ou American*, na capa de muitos livros didáticos, não se justifica por estar esta língua hoje sendo apropriada por várias culturas. É preciso, então, romper com o colonialismo ideológico e perceber que o inglês não é mais a língua da cultura inglesa ou americana. Concordo com Rajagopalan (2012, p. 64) quando ele diz que:

O inglês, originalmente uma língua confinada à pequena ilha, isolada geograficamente do resto da Europa, se espalhou pelos quatro cantos do mundo por uma série de razões. Como consequência natural e previsível, a língua foi adquirindo características locais. À Inglaterra sobrou a amarga experiência de ter que assistir a “sua língua” sendo modificada e transformada por povos alheios.

Onde já houve deslumbramento e alienação, precisa haver crítica e esclarecimento. O professor de inglês, que no passado já foi descrito como alienado, precisa se tornar mais crítico e se apoderar do seu instrumento de trabalho. O entendimento desse multiculturalismo da língua inglesa possibilita essa apropriação.

Apesar dos materiais didáticos já estamparem títulos como *World English*, da editora Cengage, a língua escrita e falada nesses livros ainda está longe do que os linguistas aplicados críticos chamariam de multicultural. A língua inglesa da maioria dos livros didáticos das editoras internacionais ainda é fortemente marcada por uma ideologia hegemônica e distante da realidade de professores e alunos que utilizam esses materiais no Brasil.

É preciso que o professor entenda a realidade da língua e dos materiais didáticos que utiliza, para que ele se aproprie do que o interessa, sem ser manipulado pela ideologia nesses materiais. Na realidade, segundo Leffa, à medida em que o professor se sente dono da língua que ele ensina, ele se sente confortável para expressar sua cultura através dessa língua. Ele passa, então, a manipular a língua, ao invés de ser manipulado por ela. Como afirma Leffa (2001, p. 14)

Uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país. Falar uma língua multinacional é como possuir ações de uma grande empresa: na medida em que o acionista se uniu a outros acionistas e formou com eles uma maioria, pode até decidir a política da empresa. Falar uma língua é apropriar-se dela, seja como falante nativo ou não-nativo.

Rajagopalan (2009) mostra como o poder político e econômico, atingido pela Inglaterra e, principalmente pelos Estados Unidos, conseguiu, após as duas grandes guerras mundiais, levar a língua inglesa a se expandir pelo mundo e a se tornar uma língua internacionalmente falada e estudada:

Agora, ninguém pode discutir o fato de que a sorte da língua inglesa foi decisivamente selada pela vitória dos aliados nas duas guerras mundiais do século passado, mais especificamente, pelo papel

decisivo dos Estados Unidos da América nessas duas guerras.¹
(RAJAGOPALAN, 2009, p.99, tradução nossa)

No entanto, a questão da ascensão da língua inglesa ao papel de língua internacional só ocorre ao custo de sua desnacionalização. Esse novo paradigma, inclusive, desatreia o destino da língua inglesa dos destinos das economias dos países que deram origem a sua expansão. Ainda de acordo com Rajagopalan (2009), não estamos falando mandarim como língua internacional, mesmo tendo em vista a crescente expansão da economia chinesa. O destino do inglês não depende mais do destino da Inglaterra ou dos Estados Unidos. Quando ele se desnacionaliza e se torna uma língua internacional, isso muda a perspectiva do seu papel e da sua identidade ao redor do mundo.

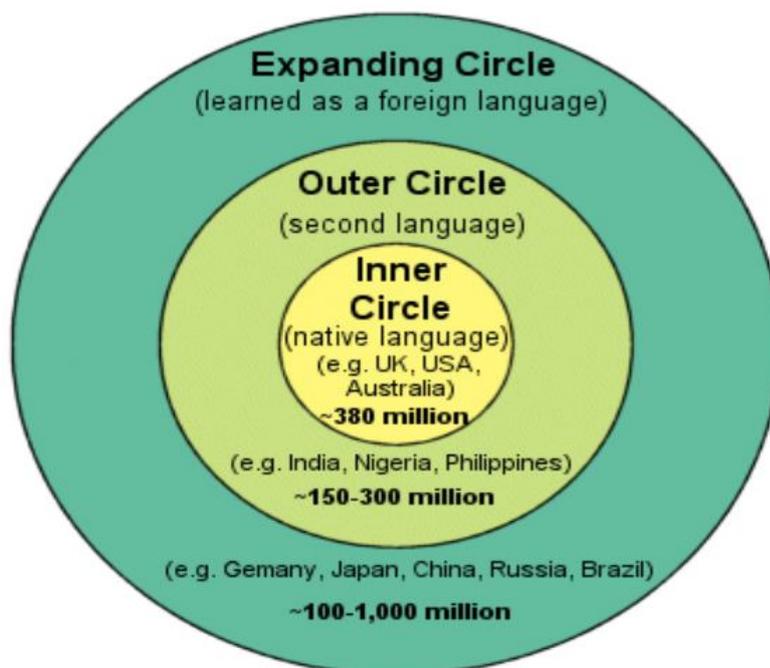
Considere o seguinte argumento: uma língua como o inglês somente pode atingir o status de língua internacional quando ela deixa de ser nacional, ou seja, propriedade dessa ou daquela nação em particular (Widdowson). Em outras palavras, o Reino Unido, os Estados Unidos e qualquer outro país não podem ter essa língua de ambas as formas. Se eles concordam que o inglês é hoje uma língua mundial, então é necessário que eles também reconheçam que o inglês não é propriedade exclusiva deles, quão doloroso isso possa ser. Em outras palavras, esse é parte do preço que eles têm que pagar para ver sua língua ascender ao status de língua mundial. Nesse momento, a palavra chave aqui é “ascender”. É precisamente no processo de ascender ao status de mundial, ou que eu insisto em chamar de *World English*, que essa língua passa por uma metamorfose.²
(RAJAGOPALAN 2009, p. 100, tradução nossa).

¹ Now, no one can dispute the fact that the fortunes of the English language were decisively sealed by the allied victories in the two world wars of the last century and, more specifically, by the pivotal role played by the United States of America in those wars

² Consider the following argument: a language such as English can only be claimed to have attained an international status to the very extent it has ceased to be national, i.e., the exclusive property of this or that nation in particular (Widdowson). In other words, the U.K. or the U.S.A. or whosoever cannot have it both ways. If they do concede that English is today a world language, then it only behooves them to also recognize that it is not their exclusive property, as painful as this might indeed turn out to be. In other words, it is part of the price they have to pay for seeing their language elevated to the status of a world language. Now, the key word here is “elevated”. It is precisely in the process of getting elevated to a world status that English or what I insist on referring to as the “World English” goes through a process of metamorphosis.

A transição para o *status* de inglês como língua internacional não é algo desprovido de tensão política. Há quem discorde de que a língua pode ser apropriada pelos “*outer circle*”, ‘círculo externo’ e “*expanding circle*”, ‘círculo em expansão’, de Kachru (1986). Esses círculos correspondem aos países que usam a língua inglesa como segunda língua ou como língua estrangeira. A Figura 1 ilustra o círculo de Kachru reproduzido por Crystal (1996, p. 52):

Figura 1 – Os três círculos concêntricos da expansão mundial do inglês



Fonte: Crystal (1996, p. 52)

Na perspectiva política do inglês como língua internacional, o “poder” passa do centro para a periferia, corroborando a afirmativa de Rajagopalan (2009), segundo a qual a mudança por vir partirá principalmente dos países do *expanding circle*, ‘círculo em expansão’. Os países que estudam inglês como língua estrangeira, e que possuem a maioria dos falantes dessa língua, passariam a influenciar os caminhos dessa língua no

mundo. Com a queda do paradigma do falante nativo, que servia como modelo a ser atingido, mesmo que nunca tangível, se abre espaço para o fortalecimento do “*World English*”. A crescente agência dos países do *expanding circle* sobre a forma como deve acontecer o ensino de língua inglesa acelera a mudança do paradigma. Não se pode mais negar a força de países que juntos possuem muito mais falantes de inglês do que os países do “*inner*” e do “*outer circle*”.

Nós, que fazemos parte do “*expanding circle*”, precisamos pensar em mudanças com relação ao ensino de língua inglesa, tendo em vista a atual conjuntura nacional e internacional e a defesa da nossa variante brasileira do inglês pontuada abaixo por Leffa (2011, p. 15):

Ensine a variedade local da língua multinacional. No caso do ensino do inglês no Brasil, por exemplo, não se preocupar se se deve ensinar inglês britânico ou inglês americano; ensine inglês brasileiro como uma variedade legítima da língua inglesa. Assim como existe o inglês dos Estados Unidos, da Inglaterra, e mesmo da Nigéria, existe também o inglês de Gerard Depardieu, com sotaque francês, o inglês de Antônio Banderas, com sotaque espanhol, e pode existir, com toda legitimidade, o inglês do Brasil. Não há razão para supor que os brasileiros devam falar inglês como falantes nativos que, a propósito, são uma minoria entre os falantes da língua. Uma das condições para que o inglês seja uma língua multinacional é aceitar a diversidade da própria língua.

Um dos caminhos para a apropriação da língua inglesa por professores e alunos é o investimento na dimensão instrumental desse idioma, como sugerido abaixo por Leffa (2001, p. 15). No paradigma instrumental do uso da língua inglesa no mundo, as nacionalidades se diluem e os sujeitos se igualam:

Quando se estuda uma língua multinacional, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a ideia tradicional do ensino de línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura. Quando se trata de uma língua multinacional, como o inglês na atualidade, sem uma identidade nacional definida, precisa-se de um novo paradigma de ensino de línguas, capaz de dar conta dessa natureza multinacional. Há necessidade de uma mudança de prioridades no ensino da língua estrangeira. Entre essas novas prioridades, tomando a língua inglesa como exemplo, podemos destacar as seguintes: (1) ensine a variedade local da língua multinacional; (2) ensine a língua multinacional para produção; (3) ensine a língua multinacional para objetivos específicos.

A formação do professor crítico precisa contemplar o entendimento da instrumentalização da língua inglesa. Esta não precisa ser a língua do sonho americano, da família de classe média, capitalista, heterossexual, com um casal de filhos e dois carros na garagem, como aparece na propaganda de cereal de qualquer livro didático. A língua inglesa pode ser a língua da expressão multicultural, multiétnica e um veículo de resistência ao invés de um veículo de dominação.

Para transformar essa língua em um terreno fértil, onde os alunos possam plantar suas sementes, o professor crítico precisa dar voz a esses alunos. Eles devem ser incentivados a expressar o seu mundo e a sua cultura através da língua que estão aprendendo. Esse professor precisa estar atento às tentativas de manipulação e colonização cultural dos seus alunos, como defende Scheyerl (2012, p. 40) ao abordar a postura ideológica presente nos materiais didáticos:

[...] os livros didáticos ilustram o mundo ideal das culturas alvo, o chamado mundo WASP³, um mundo branco e anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa, visto que o objeto seria uma apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos.

Para Leffa,

Quando se estuda uma língua multinacional, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a ideia tradicional do ensino de línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura. Quando se trata de uma língua multinacional, como o inglês na atualidade, sem uma identidade nacional definida, precisa-se de um novo paradigma de ensino de línguas, capaz de dar conta dessa natureza multinacional. Há necessidade de uma mudança de prioridades no ensino da língua estrangeira. Entre essas novas prioridades, tomando a língua inglesa como exemplo, podemos destacar as seguintes: (1) ensine a variedade local da língua multinacional; (2) ensine a língua multinacional para produção; (3) ensine a língua multinacional para objetivos específicos. (LEFFA, 2001, p. 15)

A instrumentalização da língua inglesa nessa perspectiva crítica não deve estar focada no ensino de leitura ou outras habilidades, mas na interação. Para tal, precisamos também agir e produzir, ou seja, precisamos ser mais do que receptores. A instrumentalização da língua inglesa, na perspectiva crítica que queremos para o

³ White Anglo Saxon Protestant

professor e estudante de inglês no Brasil, necessita da voz desses sujeitos, necessita das suas ideias, da sua cultura, da sua fala e da sua escrita.

Apesar do mercado de ELT (*English Language Teaching*, ‘*Ensino de língua inglesa*’) ainda sofrer grande influência de editoras internacionais, a nossa cultura já tem espaço em publicações locais. Talvez seja essa uma das lições que Rajagopalan (2009) acredita que os países do “*outer circle*” tenham a aprender conosco do “*expanding circle*”. Com as pesquisas em LA crítica no Brasil, os materiais didáticos de língua estrangeira produzidos aqui têm se tornado mais críticos e multiculturais. Se essa ainda não é uma tendência ampla no universo dos materiais didáticos usados para o ensino de línguas estrangeiras, já é uma alternativa viável e pode se fortalecer com uma melhora na formação de professores dessa área.

Talvez o mundo plástico dos materiais didáticos, que Siqueira (2010) denuncia, esteja sendo de fato desconstruído nos últimos materiais produzidos no Brasil. Não obstante, o professor crítico deve estar preparado para desconstruir ainda mais esse mundo plástico que ainda se apresenta na maioria dos livros importados. Nesse sentido, Siqueira (2008, p. 229) chama

[...] a atenção principalmente para o papel a ser exercido pelo professor no processo de ‘desconstrução’ e consequente ‘reconstrução’ dos conteúdos comumente apresentados na forma de temas e tópicos neutros, e aparentemente inofensivos, tais como, comida, compras, vestuário, viagens, entre outros.

É preciso reconhecer que, mesmo com todo o avanço na instrumentalização e desnacionalização da língua inglesa, muitos dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda mostram um mundo totalmente alheio à realidade de alunos e professores brasileiros. Muitos dos temas que problematizam a realidade e levam os alunos a pensar de forma mais crítica o mundo em que vivem são evitados nesses materiais. Segundo Akbari (2008 *apud* SIQUEIRA 2010, p. 232) os livros são pensados justamente para excluir tudo aquilo que não interessaria, segundo seus criadores, a um grupo de “clientes-aprendizes” oriundos de classes média e alta, e

[...] alguns produtores e autores de livros didáticos de LE, intencionalmente ou não, recusam-se a reconhecer e, consequentemente, a apresentar certos grupos de pessoas que não se encaixam perfeitamente nas expectativas de seus clientes-aprendizes, na sua maioria, oriundos das classes média e alta. Temas como

pobreza, por exemplo, nas sociedades hegemônicas da língua alvo, em geral, não são abordados. Se o livro toca em tal ponto, remete-se à pobreza de países ou continentes distantes e de grupos sociais com os quais os aprendizes raramente poderão se identificar. (SIQUEIRA, 2010, p. 232)

A escolha do livro didático e sua utilização são fatores importantes a serem considerados na formação crítica do professor de língua estrangeira contemporâneo. Embora o livro didático seja somente uma das ferramentas que o professor de idiomas pode utilizar para ensinar uma língua, não são raros os contextos onde ele é a espinha dorsal do curso e guia professores e alunos em relação ao que deve ser estudado e debatido. Desse modo, o professor precisa ser preparado de forma crítica para enfrentar e desconstruir essa realidade.

Se o livro didático, com diz Siqueira (2010), está em desacordo com o mundo real, cabe ao professor fazer um uso crítico desse material, caso queira ou necessite utilizá-lo em seu contexto de trabalho. O professor crítico, nesse contexto, se torna fundamental para que a ideologia do mundo plástico não seja reforçada e sim transformada.

Ainda segundo Siqueira, para se posicionar de forma crítica diante do livro didático, é preciso investir na formação do professor. Como outros estudiosos já citados, Siqueira (2010) coloca a formação crítica do professor de língua estrangeira na universidade no centro da discussão:

Por muito tempo, principalmente na Academia, reclamamos que a formação do professor de línguas em geral peca por sua forte concentração no tecnicismo de sala de aula, deixando de lado questões indispensáveis ao processo de construção do tão sonhado perfil do educador crítico-reflexivo. Desvelamos nossas queixas, mas, infelizmente, pouco fazemos para mudar tal realidade. Raros são os cursos de formação de professores que não se pautam por modismos sobre como ensinar línguas, baseados em modelos internacionais que ignoram solenemente as nossas idiossincrasias [...] (SIQUEIRA, 2010, p. 237)

São muitos os desafios para a formação do professor de inglês crítico, mas as principais ideias sobre essa formação crítica já estão acessíveis há bastante tempo. A educação libertadora de Freire, a democracia dialógica de Habermas e o multiculturalismo e a criticidade de Giroux já reverberam dentro da academia e frequentemente têm dado frutos. Os estudos de Leffa, Siqueira e Rajagopalan também

têm contribuído para uma maior criticidade e politização no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professores de idiomas. Segundo Siqueira (2010, p. 238)

A busca pelo professor crítico-reflexivo de LE tem estado na pauta não só de cursos de formação, mas também de programas de educação continuada (BARBARA & RAMOS, 2003; CELANI, 2003; MAGALHÃES, 2004, entre outros). Em crítica aberta à visão dogmática dos professores de línguas do nosso país, Moita Lopes (1996, p.181) afirma que a formação teórico-crítica desse educador envolve dois tipos de conhecimento: “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula”, contribuindo esse último para que professor deixe de ser um mero executor de métodos produzidos por outros [...]

Nesta pesquisa investigarei a formação crítica de professores de língua inglesa, observando um tipo singular de formação continuada. Singular, porque diferentemente de programas de formação continuada em associações de professores, esse programa acontece dentro da academia. Contudo, apesar de estar dentro da Academia, essa formação está fora do currículo da formação tradicional por se tratar de um programa de extensão que oferece cursos de inglês para um público interno da UFBA.

A formação em curso de extensão tem características próprias. Ela acontece concomitantemente à formação no âmbito do curso de graduação, mas não está atrelada a pré-requisitos comuns a outras disciplinas. Os professores participantes podem entrar no programa em qualquer momento do seu curso de graduação ou pós-graduação desde o primeiro semestre, mediante uma seleção que foca principalmente sua competência linguística. Não é incomum que, alunos do primeiro semestre do curso de graduação em língua inglesa já tenham competência linguística suficiente para lecionar nesses cursos.

Esse contexto de formação, ainda pouco estudado, é um terreno fértil para se entender como os professores de língua inglesa são afetados pelos novos paradigmas que envolvem o ensino dessa língua na contemporaneidade.

No próximo capítulo começarei a análise dos dados gerados, de acordo com a metodologia escolhida e sob a luz das teorias discutidas anteriormente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados está dividida em subseções que abordarão os resultados de cada instrumento da pesquisa. Em seguida, os dados serão triangulados, ao tempo em que serão apresentadas respostas para as perguntas de pesquisa propostas na introdução, ou seja, se há formação crítica de professores no PROFICI, como eles entendem o seu processo de formação e se os planos de aula desses professores ratificam o que foi observado nesse processo.

4.1 DIÁRIO DE CAMPO

Tomei como ponto de partida para a análise dos dados o momento quando o pesquisador começou, na prática, a gerá-los, exatamente durante a observação das sessões de treinamento do PROFICI. Nessa oportunidade, foram feitas as anotações do pesquisador no seu diário de campo, publicado na íntegra no apêndice desta dissertação.

Esse primeiro instrumento de análise é eminentemente etnográfico. Como já visto anteriormente, a etnografia foi o método de observação utilizado nesta pesquisa. Foram observadas oito sessões de treinamento ministradas pela coordenadora do PROFICI em um período de dois meses. As sessões eram sempre às sextas-feiras pela manhã e tinham a duração média de duas horas cada uma. Durante as sessões, o pesquisador registrava suas impressões e perspectivas sobre os fatos observados.

Segundo Triviños (1987, p. 121),

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas as suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo.

Não há como ser imparcial. A perspectiva do pesquisador é influenciada por suas crenças e pela forma com que ele vê e interpreta os fatos. Embora tenha tentado manter uma postura de observador e não de participante enquanto observava o

treinamento, certamente, a minha presença, por si só, já representava uma interferência. Dessa forma, o que o pesquisador traz é o seu ponto de vista e não uma verdade absoluta, nem fatos inquestionáveis. Optei por fazer anotações durante as reuniões para garantir o registro completo das ocorrências. Segui as recomendações de Zaccarelli (2010) relativas às características do diário de campo:

De forma ampla, diários foram definidos por Patterson (2005, p. 142) como um “registro pessoal de eventos diários, observações e pensamentos”. Segundo Symon (2004, p. 98) podem ser usados para o registro de “reações, sentimentos, comportamentos específicos, interações sociais, atividades e/ou eventos”, em um determinado período de tempo. Alaszewski (2006, p. 1) apresenta uma definição que abarca as várias formas de diários tratadas no item dois. Para este autor, diário “é um documento criado por um indivíduo que mantém ou manteve um registro regular, pessoal e contemporâneo”. Assim, quatro características constituem um diário: a) a regularidade do registro: uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo; b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável; c) ser contemporâneo: os registros são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e d) ser um registro propriamente dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos. (ZACCARELLI, 2010, p. 551).

O foco das observações registradas no diário foi mais direcionado para as ações da coordenadora, tendo em vista a relevância de seu papel. Contudo, reações e comentários dos professores em formação (doravante PF) também são relatados em alguns momentos.

Desde a primeira sessão de treinamento, a coordenadora tenta levar os seus PF a refletirem sobre sua prática. Isso fica claro no trecho do diário de campo a seguir:

O primeiro tema abordado são crenças. Ela pede que os professores reunidos falem sobre o que entendem por crenças e quais são suas crenças como professores. Existem 9 professores estagiários na sala. Somente um professor interage na discussão com a coordenadora, falando sobre seus grupos e crenças. A coordenadora pergunta se ele acredita que os alunos podem aprender inglês no PROFICI. A coordenadora tenta engajar os outros professores, perguntando se eles acreditam na mesma coisa que o primeiro professor começou a falar, e tenta eliciar dos outros professores princípios de *communicative language teaching*. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-09-2016, Apêndice)

A reflexão sobre a própria prática foi um dos aspectos mais marcantes e recorrentes observados durante a formação dos professores, embora não tenha sido o único. Ficou evidente durante as sessões de formação, que a coordenadora observava regularmente as aulas de alguns professores e, baseada nas avaliações que fazia, trazia tópicos relevantes para serem discutidos de forma mais ampla.

Havia momentos em que os professores interagiam em grupos e outros mais centrados na fala da coordenadora. No entanto, mesmo quando os professores estavam com seus pares, a coordenadora participava das discussões, circulando entre os grupos, monitorando e interagindo com os participantes.

Ainda na primeira sessão, outro aspecto chama a atenção do pesquisador. A coordenadora enfatiza a importância de se conhecer o próprio aluno e colocá-lo no centro do processo educacional. O trecho abaixo do diário explica o que aconteceu:

A coordenadora começa a falar sobre o aluno ser o centro da aula e pergunta se os professores conhecem seus alunos. Mais professores começam a participar e dizem que ao final do curso conhecem pelo menos a maioria dos seus alunos. C pergunta qual a importância de conhecer seus alunos e aborda as necessidades e o perfil dos alunos como relevantes para o curso. C fala que abordar tópicos que estão relacionados ao perfil do aluno é relevante para uma aula centrada no aluno, mas centrar no aluno está além disso. C aborda que é importante saber como os alunos aprendem e como os alunos estudam. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-09-2016, Apêndice)

Constatei que quando a coordenadora pontua a importância de se dar voz ao aluno significa dizer que o professor deve tentar entender o que de fato esse aluno quer comunicar, ao invés de simplesmente se ensinar o que está no livro didático.

Durante essa primeira sessão, temas mais técnicos também tiveram o seu lugar. Existe uma preocupação clara da coordenadora no sentido de que as aulas sejam comunicativas e sigam os princípios da abordagem de ensino conhecida como *Communicative Language Teaching* (CLT), como se pode depreender do seguinte trecho:

C pergunta se alguém tem mais algum tópico de ensino comunicativo para citar e reforça que essa seria a metodologia central adotada no curso. Um PF comenta e fala que gramática não é a coisa mais importante. [...] C fala que um princípio importante foi esquecido:

Communication.[...] C aborda comunicação como *transaction*, *interaction* and *performance*. C elicit o que isso significa e como promover isso com alunos iniciantes. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-09-2016, Apêndice)

O perfil dos professores que participam das sessões de formação parece bem variado. Há professores que são falantes nativos de língua inglesa e atuam em outro programa, o Idioma sem Fronteiras (ISF), coordenado pela mesma coordenadora do PROFICI. Os demais professores, a maioria, cursam, em diversos períodos a graduação em Letras.

Como o pesquisador já tinha sido informado que haveria 22 professores do PROFICI em atuação, foi possível verificar que um número significativo não frequentaria as sessões de formação. Além disso, muitos se atrasavam ou simplesmente se ausentavam das sessões. Por esta razão, não posso dizer que todos estivessem envolvidos com a mesma intensidade.

Na segunda sessão de formação, alguns aspectos observados na primeira sessão foram retomados e surgem não só discussões relacionadas ao método CLT, mas também são abordadas questões importantes relacionadas ao uso do material didático. A sessão começa com uma discussão sobre as diferenças entre *pattern practice* ‘prática de um modelo’, e atividades de fato comunicativas. Dessa discussão seguem comentários sobre os princípios gerais do método áudio-lingual e da abordagem comunicativa. A coordenadora e os professores debatem o assunto e, ao final da discussão, a coordenadora sugere a leitura do livro *Teaching by Principles* de H. Douglas Brown para um maior aprofundamento sobre o tema.

No decorrer do período que observei, a coordenadora enviou textos para o *email* dos professores para que eles pesquisem os assuntos a serem debatidos durante as sessões de formação. Nessa segunda sessão especificamente, os professores debateram o texto de Adrian Palmer intitulado *Communication Practice vs. Pattern Practice or A Live Teacher Is Absolutely Necessary* ‘Prática de comunicação vs. Prática de modelo ou Um professor ao vivo é absolutamente necessário’. Durante a discussão do texto, a coordenadora aborda a importância do professor crítico e reflexivo em relação ao conteúdo do livro didático, como se pode constatar abaixo:

A partir dos princípios do CLT a coordenadora inicia uma fala sobre o *textbook*. Ela dá exemplos de como tornar o livro mais intercultural. Ela fala que é importante que se problematizem os assuntos trazidos no livro texto porque muitas vezes eles estão distantes da realidade dos alunos e são desinteressantes. A problematização teria como ponto de partida o *background* cultural dos alunos. Ela incentiva os monitores a falarem para seus alunos para pesquisarem, por exemplo, informações sobre profissões em regiões onde eles estão de fato interessados em estudar e trabalhar e não simplesmente as profissões apresentadas em um contexto regional do *textbook*. (DIÁRIO DE CAMPO, 09-09-2016, Apêndice)

Na terceira sessão de formação, os professores trabalharam em grupos, planejando aulas para a semana seguinte. Foi possível observar alguns grupos. O pesquisador percebeu que, em um deles, a discussão pautou-se nas atividades que os alunos gostaram de fazer nas semanas anteriores. Parecia haver uma preocupação em entreter os alunos e tornar a aula divertida. Não houve comentários sobre a inadequação do material didático por conta de questões culturais. As críticas que surgiram sobre o material eram fundamentadas na sua falta de atração para o aluno. Durante o trabalho em grupo, os professores demonstraram se preocupar bastante em como ensinar, mas sem se deterem no conteúdo. Os professores parecem associar o sucesso da aula ao entretenimento dos seus alunos, como mostro no trecho a seguir:

Monitores falam bastante sobre as atividades que gostaram e que na opinião deles divertiram os alunos ou deram “certo”. Nos grupos que consegui observar mais de perto, não houve conversa sobre adaptação de atividades para torna-las mais críticas. Aparentemente, os professores, de posse do seu livro didático, apenas planejavam como tornar o que o livro propõe *appealing* (interessante e atraente) para os alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, 16-09-2016, Apêndice)

Apesar da importância de uma abordagem crítica do material didático sugerida pela coordenadora na sessão de formação anterior, os professores demonstraram estar mais preocupados em agradar seus alunos do que em promover o pensamento crítico. Nessa terceira sessão de formação, alguns grupos discutiram como usar canções, em sua maioria americanas, para contextualizar tópicos gramaticais e quais utilizar em

atividades de aquecimento no início das aulas. Durante algum tempo, o uso de música nas aulas foi o único assunto discutido por todo o grupo.

Na segunda parte dessa terceira sessão de treinamento, a coordenadora pede que os grupos compartilhem o que haviam decidido sobre o planejamento das suas aulas. Nesse momento, surge um conflito significativo. Os professores do ISF que também frequentam as sessões de treinamento juntamente com aqueles do PROFICI são os primeiros a apresentar o que discutiram. Apesar do foco do pesquisador ser a formação dos monitores do PROFICI, não é possível ficar indiferente ao que os professores do ISF manifestam:

Dois integrantes do grupo dos monitores do ISF apresentam um programa permeado de preocupação crítica e variedade cultural, abordando modelos familiares, lendas e tradições de fora como *Halloween* e brasileiras como Curupira. A coordenadora veta a intenção do grupo de abordar eleições por conta de uma orientação do ministério da educação, que patrocinaria o programa e que, segundo ela, não estaria de acordo com a inclusão do tema eleições, mesmo que não sejam abordados partidos políticos, durante as aulas. Isso estaria formalizado em *e-mails* que ela havia recebido diretamente dos responsáveis pela viabilização do projeto. O grupo afirma que isso seria censura, mas a coordenadora é firme na decisão de que o tema deve ser evitado. Ela enfatiza que recebeu orientações diretas do Ministério da Educação que é quem gerencia diretamente o programa para não abordar ou mencionar nomes de candidatos de nenhum partido, por nenhuma razão. (DIÁRIO DE CAMPO, 16-09-2016, Apêndice)

O que foi apresentado pelos professores do ISF, no que diz respeito à abordagem de modelos familiares não tradicionais e de lendas do folclore local e global, inclusive a própria crítica à censura imposta pelos gestores do curso, corrobora com a visão da pedagogia crítica, segundo a qual o mundo real deve ser contemplado em sala de aula.

Os professores do PROFICI reagiram positivamente ao planejamento apresentado pelos professores do ISF para suas aulas, elogiaram o que viram, no entanto focaram suas observações em questões técnicas, como o cumprimento das etapas de apresentação, prática e produção dos tópicos gramaticais a serem estudados. Não houve, naquele momento, por parte dos professores do PROFICI, nenhuma crítica ao material didático ou destaque de temas que deveriam ser problematizados no seu planejamento, embora essa expectativa tivesse sido criada anteriormente.

Aparentemente, os perfis dos professores do PROFICI e do ISF são distintos. Apesar de submetidos à mesma formação, os professores do ISF demonstram mais preocupação com questões políticas, ideológicas e relacionadas ao ensino crítico do que os professores do PROFICI. Não se quer dizer com isso, que os professores do PROFICI sejam acríticos, mas, aparentemente, os docentes dos dois grupos se encontram em momentos diferentes da sua formação. Os professores do PROFICI parecem menos experientes, inseguros e mais preocupados com técnicas de ensino do que os professores do ISF. Mais adiante, justificarei essa observação.

A seguir, registro minhas anotações relativas ao planejamento de aulas de um grupo de professores do PROFICI:

O terceiro grupo começa comentando o assunto que irá abordar nas aulas que planejou em termos de gramática e vocabulário e como ele está relacionado com a aula anterior. Também descreve o passo a passo das atividades que pretende implementar. Uma monitora que estava apenas observando durante o planejamento das atividades é quem apresenta o que será realizado, enquanto as outras duas a auxiliam em alguns momentos. Esse grupo irá abordar o tema 'família'. O grupo diz que utilizará uma imagem de uma família brasileira, pois a foto vai mostrar uma família assistindo à TV Globo. O foco está no ensino de *present continuous* e a imagem será utilizada para que os alunos descrevam o que as pessoas da família estão fazendo. O grupo não problematiza em nenhum momento os modelos de família, nem as redes de TV. O foco está nos procedimentos para a prática dos pontos gramaticais e no vocabulário que pretende apresentar. Alguns monitores comentam a apresentação sugerindo procedimentos. A coordenadora toca uma música em seu computador e sugere seu uso como início de uma problematização sobre os papéis das pessoas nas famílias e os diferentes tipos de família, a música é "Coming around again" da cantora norte americana Carly Simon. (DIÁRIO DE CAMPO, 16-09-2016, Apêndice)

Na quarta sessão de formação observada, os professores deveriam trabalhar no planejamento de suas aulas, enquanto a coordenadora estivesse a caminho (por conta de um imprevisto, ela avisou que iria se atrasar), mas os professores não executaram o que ela sugeriu, preferindo atividades recreativas, como tocar violão ou conversas informais.

Atrasos e faltas às sessões de treinamento ocorrem com certa frequência. Além disso, como a coordenadora já havia pontuado, nem sempre os professores liam os textos sugeridos ou faziam anotações durante o treinamento. Alguns professores registravam o que era discutido nas sessões, mas, infelizmente, a maioria dos

professores não tinha esse cuidado. O pesquisador observou que o compromisso dos professores do PROFICI com a sua formação não se mostra dentro do esperado pela coordenadora, como evidencia o trecho abaixo:

A coordenadora chegou às 9:40 e o cenário mudou completamente. Já havia um grupo maior de monitores (15). Mesmo assim, ela abriu os trabalhos falando que achava que havia muitas faltas não justificadas e que acreditava que se os monitores trabalhassem em uma instituição privada de ensino eles não teriam o mesmo comportamento em relação a faltas e atrasos. Após a fala da coordenadora, os monitores rapidamente se organizaram em grupos e começaram a trabalhar nos planejamentos. A coordenadora monitorou os grupos por alguns minutos e, em seguida, apresentou o tema da sessão - pragmática da língua. Ela perguntou: por que as pessoas aprendem uma língua? Os monitores começaram a participar, respondendo à pergunta: para comunicar, para informar, trabalho, cultura. A coordenadora pergunta se os alunos são cientes de que o objetivo de aprender uma língua é comunicar. Os monitores dizem que alguns não. A coordenadora diz que tem observado aulas em que os alunos valorizam muito a gramática e se importam pouco com comunicação. A coordenadora pergunta, então: quanto tempo os alunos falam inglês durante as aulas? (DIÁRIO DE CAMPO, 23-09-2016, Apêndice)

A abordagem do tema ‘pragmática’ demonstra a preocupação da coordenadora com os atos de fala dos alunos. Ela justifica a necessidade de abordar o tema pautando-se no que observou nos planos de aula dos professores. Segundo ela, a pragmática está ligada ao uso crítico da linguagem e deveria ser considerada no planejamento das aulas dos professores em formação.

Na quinta sessão de formação, mesmo quando a coordenadora enfatiza o ensino de iniciantes de forma mais técnica, existe uma preocupação com a pragmática e com a possibilidade de o aluno fazer uso da língua para conseguir o que precisa. A coordenadora afirma que os iniciantes, embora ainda não dominem a língua suficientemente para debater temas complexos, podem se beneficiar do estudo de funções da língua para estarem aptos, por exemplo, a realizar tarefas simples do cotidiano, como fazer pedidos.

A observação da coordenadora com relação ao uso da pragmática está em consonância com o que Leffa (2001) defende sobre o uso instrumental da língua inglesa. Ambos argumentam que é importante que o estudante possa se expressar na língua que

está aprendendo para realizar as tarefas e interações do seu interesse. Nessa perspectiva instrumental, o ensino da pragmática é uma ferramenta poderosa.

O foco no ensino de atividades específicas foi uma das demandas observadas nessa quinta sessão de formação. Existe uma busca dos professores do PROFICI, algumas vezes correspondida e outras não, por atividades prontas que possam usar nas suas aulas. Algumas vezes, parece existir uma divergência entre o que os professores buscam e o que a coordenadora espera que eles desenvolvam. Muito do que observei sobre a atuação da coordenadora nessa sessão de formação remete a questões ligadas à educação crítica no ensino da língua inglesa, mas o que mais registrei foram demandas por atividades prontas.

Na sexta sessão de treinamento o tema abordado foi avaliação. Baseada nas dificuldades dos monitores com a avaliação, principalmente avaliação oral, dos seus alunos, a coordenadora decide debater o tema e apresentar sugestões para melhorar o sistema de avaliação do curso.

A forma como o tema ‘avaliação’ foi discutido corrobora com a abordagem crítica da coordenadora sobre a formação de seus professores. Ela, sistematicamente, leva os professores a refletirem sobre sua prática, trazendo temas inspirados nas dificuldades que eles encontram na sua rotina em sala de aula.

Como durante as sessões de treinamento, de certo modo, a coordenadora assume o papel de professora e os seus coordenados o de alunos, posso concluir que os professores em formação têm na sua pessoa um exemplo a seguir. A preocupação da coordenadora em colocar a prática de seus professores no centro da discussão é um bom modelo para que os professores façam o mesmo com seus alunos. É preciso lembrar que, segundo Freire e outros educadores críticos, se aprende mais com o exemplo do que com a palavra. A atitude da coordenadora é um marco edificante para os professores em formação.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 16)

Nesse sentido, o tema ‘avaliação’ foi abordado nessa sexta sessão de formação de acordo com os princípios da educação crítica. A coordenadora, durante a sessão, não prescreveu simplesmente os procedimentos, ela fez os professores refletirem sobre o que eles fazem, os colocando no centro do processo educacional, sem imposições e promoveu o debate e a reflexão, como ilustra o trecho a seguir:

C propõe um jogo para discutir avaliação oral. No jogo Ms completam frases justificando porque eles adotam determinadas atitudes em suas aulas. Por exemplo, eles têm que completar uma frase como: nos testes orais eu não tenho em mente somente competência linguística porque... (DIÁRIO DE CAMPO, 7-10-2016, Apêndice)

Embora já se possa observar claramente que alguns aspectos da educação crítica, como por exemplo, a problematização da ideologia presente nos materiais didáticos e a preocupação com a cultura do educando são discutidos nas sessões de formação, nem sempre o pesquisador percebe essas sessões de formação como focadas na formação crítica dos professores. Em alguns momentos, como na sétima sessão de treinamento, expressei minhas dúvidas sobre o foco crítico ou técnico das sessões:

Tenho a impressão que a C acredita que o conhecimento técnico sobre o ensino de línguas é tão importante quanto a formação crítica. **Ao mesmo tempo em que a coordenadora aborda questões técnicas sobre o ensino de *listening*, ela menciona a importância dos sentimentos dos alunos em relação ao que eles estão ouvindo.** C fala que os alunos podem expressar sentimentos como ansiedade, felicidade e preocupação em relação ao que estão ouvindo e enfatiza a importância de chamar atenção dos alunos para que escutem, de fato, uns aos outros. C, nesse momento, me pareceu destacar uma preocupação eminentemente relacionada com o ensino crítico. Afinal, se aborda no ensino crítico o respeito mútuo e a democracia. Todos em sala precisam ter voz e vez. **Mas toda essa discussão, rica em criticidade, veio precedida de uma revisão dos princípios básicos do CLT, que está muito mais próxima de uma discussão técnica do que uma discussão crítica.** (DIÁRIO DE CAMPO, 04-11-2016, Apêndice)

Durante minhas observações, em alguns momentos, criei a expectativa para que a coordenadora aja de acordo com as minhas crenças, apontando caminhos a serem seguidos, embora nunca tenha interferido na sua atuação. Isso se manifesta no trecho:

A coordenadora dá 5 minutos para os grupos discutirem e então solicita respostas para as perguntas. Os monitores têm liberdade para expressar seu ponto de vista, enquanto a coordenadora media a discussão. Nesse momento, me parece que a coordenadora transformou a sessão em um momento de aprendizado crítico, mas, ao mesmo tempo, a discussão encaminhada pelas perguntas é técnica. Aí penso: uma discussão técnica sobre o ensino de uma habilidade como *listening* não pode ter certo viés de criticidade? O que de fato eu estava esperando? O que eu queria que coordenadora questionasse? Creio que senti falta de que ela falasse sobre o que os alunos são levados a ouvir no livro didático. (DIÁRIO DE CAMPO, 04-11-2016 Apêndice)

Nessa mesma sessão de treinamento, o pesquisador observa mais aspectos que são somados aos já colocados anteriormente e que levam à constatação de que as sessões de formação dos professores do PROFICI são de fato pautadas em princípios importantes da pedagogia crítica descritos anteriormente. Princípios destacados por McLaren (2000) como leitura do mundo e transformação pessoal e social através do que é discutido em sala de aula são observados no trecho do diário de campo a seguir.

A discussão entra realmente em um ponto muito relevante sobre ensino crítico, a importância de oportunizar aos alunos ao acesso a diferentes sotaques da língua, diferentes visões de mundo imersas em diferentes culturas, a importância de ouvir diferentes *genres*, discurso, debate, música, negociação, etc. A importância da diversidade, da quebra da hegemonia, *American or British*, a importância de disponibilizar diferentes verdades sobre a cultura vinculada a essa língua.

De repente, tudo na seção se tornou crítico, a abordagem da coordenadora, o assunto discutido e a perspectiva sobre o ensino de *listening*. Contrariando minha visão no início da sessão, onde tudo me parecia muito técnico, houve essa quebra, partindo de uma oportunidade desencadeada por um comentário de um dos monitores, a coordenadora, de maneira dialógica, debateu o assunto. Ela menciona que essa discussão estava planejada para um momento posterior da sessão, mas que os monitores a fizeram oportuna. As reflexões sobre o papel da língua inglesa no mundo atual e as implicações das escolhas dos Ms na construção da perspectiva dos alunos sobre a língua inglesa e as culturas relacionadas a ela emergem nesse momento. (DIÁRIO DE CAMPO, 04-11-2016 Apêndice)

A natureza dinâmica do registro das sessões de treinamento no diário de campo permite observar os diferentes momentos das sessões e as mudanças que ocorrem ao longo delas. Nesta análise, optei por ilustrar esses momentos, por entender que eles

enriquecem a pesquisa, à medida em que mostram como as opiniões do pesquisador variam no decorrer da sua observação, transparecendo assim suas dúvidas e mudanças de opinião. Entendo que o pesquisador dá credibilidade a seus relatos quando opta por não omitir suas dúvidas e fragilidades.

Na última sessão de treinamento observada, questões relacionadas com atividades de *listening* e as variantes da língua inglesa continuaram na pauta de discussão. Uma das monitoras do programa ISF indaga da coordenadora sobre como deveriam ser tratadas variantes menos prestigiadas da língua inglesa, como o *black English*, ‘*inglês negro*’. O trecho a seguir descreve o que aconteceu:

A coordenadora aborda a importância de expor os alunos a diferentes variedades da língua inglesa, inclusive minoritárias como a jamaicana e nigeriana. Uma das monitoras do ISF pergunta qual deveria ser a postura do professor, em um curso, em sua opinião, muito baseado em *standard English*, quando os alunos se deparam com variedades como *black English*, onde “*She don’t like*” seria considerado correto, embora não o seja no *standard English*. Ela pergunta a C se o professor deveria dizer que estaria errado. A C explica que seria um bom momento para abordar a validade dessa e de outras variedades da língua, mas que não se poderia negar uma tendência dos professores brasileiros em tentar adotar o paradigma do inglês americano ou britânico ao invés do inglês brasileiro. (DIÁRIO DE CAMPO, 11-11-2016, Apêndice)

Nessa mesma sessão de formação, um acontecimento chama a atenção para a diferença de maturidade, em termos de criticidade, entre os professores do PROFICI e do ISF que frequentam as mesmas sessões de formação. Essa observação é documentada no trecho a seguir:

O grupo do ISF comenta uma atividade que é visivelmente mais crítica do que as atividades sugeridas pelos monitores do PROFICI, lembrando o que já havia acontecido anteriormente em outra sessão de treinamento. A monitora fala de uma atividade na qual os alunos, primeiramente, precisavam discutir suas próprias opiniões sobre imigração, pensando em aspectos positivos e negativos sobre imigração, depois, eles deveriam ouvir um áudio com alguém falando sobre o assunto e discutir o que foi dito. Ao final, eles deveriam comparar as opiniões que ouviram com as suas próprias. Surge também de outro monitor do ISF uma fala registrando existirem mais falantes não nativos de inglês do que nativos e talvez a necessidade de expor os alunos a uma maior variedade de “*Englishes*”. Um outro M do ISF traz uma sugestão controversa: comparar variedades de *Englishes* em termos de estrutura gramatical. Alguns Ms acham que isso poderia confundir os alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, 11-11-2016, Apêndice)

Os questionamentos e assuntos abordados pelos professores do ISF parecem mais relacionados aos princípios da formação e educação críticas do que os abordados pelos professores do PROFICI. Não quero dizer com isso que os professores do PROFICI não demonstrem ser influenciados pelos aspectos da educação e formação críticas abordados nos encontros semanais de formação. Contudo, o que percebo é que eles não estão no mesmo nível de desenvolvimento que os professores do ISF. Um dos aspectos que podem justificar a diferença entre os dois grupos é a distinção no trabalho desenvolvido por eles. Os professores do ISF parecem ter mais liberdade para planejar os conteúdos a serem trabalhados no seu curso, não adotam um livro didático específico, enquanto os professores do PROFICI, apesar de liberdade para adaptar o livro didático, adotam um livro-texto. Além disso, os professores do ISF parecem ter uma formação mais abrangente, alguns desses professores já concluíram sua graduação e estão em programas de pós graduação, realidade incomum para os professores do PROFICI.

Observado o que foi exposto sobre as sessões de treinamento, não tenho mais dúvidas sobre o seu caráter crítico. Os dados gerados pela etnografia registrada no diário de campo apontam para aspectos importantes que qualificam as sessões de formação, a que são submetidos os professores do PROFICI, como baseadas em princípios para a formação crítica desses professores de língua inglesa.

Resumidamente, dentre os princípios relacionados à formação crítica observados durante as sessões de treinamento, podemos citar: o incentivo à reflexão sobre a própria prática do professor, a preocupação em se colocar o aluno no centro do processo de construção da aprendizagem, a problematização do conteúdo e ideologia presentes nos materiais didáticos, o estudo da pragmática e dos atos de fala dos alunos, a discussão sobre a instrumentalização da língua, a formação pelo exemplo, a preocupação em se discutir a suposta hegemonia das culturas americana e britânica no contexto do ensino de inglês na atualidade, a discussão sobre os papéis da língua inglesa no mundo atual, a busca pela inclusão no ensino de variedades frequentemente discriminadas e não hegemônicas da língua inglesa e a abordagem de temas como imigração e interculturalidade. Pelo exposto, posso afirmar que as sessões de treinamento favorecem a formação crítica dos professores que as frequentam.

Além disso, já é possível começar a responder também a outra pergunta de pesquisa: Como o coordenador que atua na formação dos professores do PROFICI imagina e planeja a formação dos professores estagiários? O que a observação das sessões de formação mostra é que a coordenadora responsável pela formação dos professores do PROFICI observa algumas aulas desses professores, analisa seus planos de aula e, baseada na observação do trabalho desses professores, planeja sessões de formação que possam contemplar aspectos que precisam ser melhorados, como o uso da pragmática no planejamento das aulas e o entendimento da língua inglesa como língua internacional.

Nas sessões de formação os professores são levados sistematicamente a refletir sobre sua prática e a compartilhar opiniões e conhecimento com outros colegas. Os professores planejam aulas em conjunto e discutem os temas sugeridos pela coordenadora ou pelos próprios participantes. O conhecimento é construído durante as sessões de forma dialógica e democrática nas interações entre todos os presentes.

As sessões apresentam debates que abrangem as mudanças políticas e os novos estudos em relação à língua inglesa na contemporaneidade, como a desnacionalização da língua inglesa, variantes discriminadas da língua, valorização da cultura do aluno e do que ele deseja comunicar, dentre outros.

Como discutido em vários trechos desta sessão, existe uma clara preocupação da coordenadora com a formação crítica dos professores que coordena e seu trabalho durante as sessões de treinamento é totalmente consonante com os princípios que ela discute. Há, no entanto, uma demanda grande por parte dos professores em formação no que diz respeito aos tecnicismos ligados ao ensino da língua inglesa. A coordenadora não ignora essa demanda por atividades prontas e nem por refinamento técnico. Ela se mostra aberta ao diálogo e é acolhedora em relação às inseguranças surgidas.

A seguir, apresentarei a narrativa da coordenadora sobre sua prática, ao tempo em que confrontarei esses dados com aqueles gerados no diário de campo.

4.2 NARRATIVA DA COORDENADORA VS. DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo descreveu uma formação planejada dentro dos princípios da educação crítica proporcionando aos professores uma oportunidade para refletir sobre suas práticas e aplicá-los tanto no planejamento como nas suas próprias aulas.

No entanto, é interessante sabermos como a coordenadora descreve esse processo de formação. Será que a sua descrição está de acordo com o que foi observado durante as sessões de formação? Nesse sentido, foi solicitado da coordenadora que escrevesse uma narrativa sobre o planejamento e a execução do programa de formação oferecido aos professores do PROFICI. Completam a análise as narrativas e os planos de aula de dois professores em formação, discutidos nas sessões 4.3 e 4.4.

O pesquisador entende como ‘narrativa’ um depoimento escrito de cunho pessoal, no qual o autor tenta dar sentido a suas vivências. Bruner (1990) afirma que a narrativa é uma forma de organizar a experiência humana e é nessa perspectiva que o pesquisador a concebe. Por conta disso, tentei não impor critérios às narrativas de todos os participantes. A narrativa da coordenadora responde às seguintes perguntas:

Como você descreve e planeja a formação dos monitores no PROFICI? Como ela tem mudado ao longo do tempo? Quais as prioridades? Quais os maiores desafios no momento atual? Como a pedagogia e formação crítica se inserem no contexto da formação desses professores? (ANEXO A)

A narrativa da coordenadora se encontra na íntegra no Anexo A desta pesquisa. Retomarei apenas alguns trechos para ilustrar o que observei na comparação entre ela e as informações trazidas pelo diário de campo. O trecho a seguir denota a visão da coordenadora sobre os encontros que fazem parte do programa de formação do PROFICI.

Desde que comecei a ministrá-las, a proposta das sessões passou por uma mudança substancial, que se refere ao enfoque mais específico em pontos trazidos pelos monitores ao invés de aspectos mais gerais. Essa mudança se deve ao contato com reflexões de Kumaravadivelu sobre a pertinência da particularidade, praticidade e possibilidade – três parâmetros discutidos por ele em *Beyond Methods*. Assim, uma das prioridades das sessões de formação tem sido substanciar a prática dos monitores com teorias e experiências que promovam a reflexão contínua sobre a prática deles em busca de aprimoramento constante pelo desenvolvimento de pensamento crítico. No âmbito dessa proposta, há o anseio de ampliar a compreensão sobre o papel social

do professor e o âmbito de alcance do ensino para além das paredes da sala de aula. Esse anseio se pauta no parâmetro de possibilidade que aponta para a ressonância social que o ensino pode vir a ter. (ANEXO A)

Essa descrição está bastante alinhada com o que o pesquisador descreveu anteriormente sobre as sessões de formação. A reflexão sobre a prática e o desenvolvimento do pensamento crítico são pontos centrais observados nas sessões de formação, assim como na fala da coordenadora. É oportuno salientar que o pesquisador entende a promoção da formação crítica como algo que transcende a sua abordagem direta. A promoção da formação crítica se dá pelo exemplo do formador, através de sua atuação, e pela preparação do educando para interagir de forma crítica com tudo o que envolve o seu desenvolvimento. Nesse processo, qualifiquei, anteriormente, a formação promovida pela coordenadora do PROFICI nas sessões de formação como sendo crítica, embora o tema, ‘educação crítica’, nunca tenha sido diretamente abordado por ela. A minha conclusão foi baseada nos princípios da formação e educação crítica observados durante o registro do diário. Além disso, a preocupação tecnicista nas sessões de formação dos professores do PROFICI, constatada no diário de campo, está mencionada na narrativa da coordenadora, como mostra o trecho a seguir:

Ao longo desse período, minha maior preocupação tem sido promover aos monitores e professores uma formação ampla sobre ensino de língua estrangeira, enfocando assuntos como métodos e abordagens, planejamento de aula, ensino de língua estrangeira através de literatura e outras artes, abordagem intercultural entre outros. (ANEXO A)

Ambos, diário e narrativa, deixam claro como a coordenadora atuou e planejou a formação de seus professores no PROFICI, uma formação continuada, marcada pela reflexão sobre a prática e criticidade sobre o ensino, que tenta empoderar os professores e discutir os principais desafios do ensino da língua inglesa no contexto onde eles atuam, observando as transformações do mundo ao redor e a cultura de seus alunos, e que também contempla aspectos técnicos relevantes à prática diária desses professores. Conclui-se que a narrativa da coordenadora é bastante coerente com o que foi registrado no diário de campo sobre as sessões de formação.

Resta indagar se o que acontece nas sessões de formação realmente afeta a prática dos professores que frequentam essas sessões? Será que participar de sessões de formação semanais que promovem a formação crítica é determinante para a prática desses professores no que diz respeito à elaboração dos seus planos de aula? A seguir, discutirei o que as narrativas e os planos de aula de dois professores do PROFICI podem nos dizer sobre sua formação.

4.3 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO PROFESSOR A

Observei que as sessões de formação, a que são submetidos os professores do PROFICI, são, de fato, críticas. Repito adiante que os principais aspectos que qualificam essas sessões de formação como sessões baseadas em formação crítica, destaque: possibilidade de reflexão sobre a própria prática, preocupação com os saberes e a cultura dos formandos, incentivo à abordagem crítica do material didático utilizado, modelo de educador crítico provido pela coordenadora, estímulo à instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua, visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada, valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa, abordagem de temas relevantes da atualidade que trazem o mundo real para dentro da sala de aula e o incentivo à interculturalidade.

Baseado na observação dos aspectos citados acima nos planos de aula e nas narrativas dos participantes da pesquisa, tentarei perceber de que forma os professores em treinamento são afetados por esse processo de formação. Para tal, selecionei dois professores que concordaram em participar desta pesquisa: um professor com apenas seis meses dentro do programa, denominado de professor A e um professor com aproximadamente três anos de experiência no mesmo programa, registrado como professor B. Dada a impossibilidade de observar as aulas desses professores, optei por investigar se seus planos de aula contemplam o que observei nas sessões de formação, em especial no que diz respeito aos aspectos de formação crítica registrados acima. Assim, serão analisados os objetivos das aulas, as atividades descritas, os temas abordados e qualquer comentário que conste dos planos de aula, com o objetivo de verificar se a formação da qual participam esses professores resulta em uma abordagem

crítica na elaboração de seus planos de aula. Os planos de aula na sua íntegra podem ser consultados no Anexo desta dissertação.

O pesquisador entende que um dos aspectos mais importantes é a análise dos objetivos das aulas. Os objetivos, normalmente, expressam o que o professor quer que seus alunos sejam capazes de desenvolver naquela determinada aula. Obviamente, é mais fácil aplicar princípios da educação crítica se pensamos e planejamos conscientemente como aplicar esses princípios dentro do nossa prática. O pesquisador acredita que o planejamento das aulas tem um papel fundamental no que acontece durante essas aulas. É no planejamento que o professor decide que materiais vai usar, que atividades do livro didático vai substituir ou adaptar, que tipos de interações quer promover e vários outros aspectos determinantes sobre a prática de sala posterior ao planejamento. Dentro do planejamento, os objetivos se destacam por apontarem que caminhos esse professor quer trilhar com seus alunos na direção desse objetivo.

Os professores que fazem parte do PROFICI têm a obrigação de submeter seus planos de aula para a apreciação da coordenação. Eles enviam esses planos de aula para o *e-mail* da sua coordenadora, periodicamente, para que ela possa analisá-los e orientar o trabalho em sala de aula. Os professores participantes consentiram que a coordenadora compartilhasse os seus planos de aula com o pesquisador. Solicitei, então, três planos de aula de cada professor, mas, na verdade, recebi três planos de aula do professor A e apenas dois do professor B. O material enviado encontra-se nos anexos. Começo, a seguir, a análise dos planos de aula do professor A.

Analisando o objetivo da aula número 1 do professor A, pode-se verificar que existe a preocupação com a instrumentalização da língua alvo. Essa preocupação se revela quando o professor informa o que o aluno será capaz de realizar ao final daquela aula. Segundo o professor A, ao final da aula citada, o aluno será capaz de fazer perguntas para entrevistar outras pessoas. Embora o objetivo da aula, da forma como foi descrito, não seja claro, ele denota que existe alguma preocupação do professor em habilitar o aluno para perguntar sobre algo. A tabela a seguir pretende ilustrar como aspectos da educação crítica debatidos nas sessões de formação estão mencionados no plano de aula 1 do professor A.

Como mostra o Quadro 1, o pesquisador conseguiu encontrar apenas um traço de educação crítica na aula 1 do professor A. A maior parte das atividades descritas nessa

aula está relacionada a aspectos gramaticais e lexicais do ensino da língua inglesa que não apresentam preocupação com criticidade, voltadas apenas para a efetivação do ensino comunicativo, dentro do que prescreve o CLT. Nessas atividades, os alunos respondem a exercícios que encontram no livro didático, sem, como descrito no plano de aula, terem a oportunidade de refletir sobre eles ou de adaptá-los à sua própria realidade. Em uma das atividades, o aluno estuda previamente o vocabulário que fará parte da faixa de áudio para que possa responder a um exercício do livro didático. Em outra atividade o professor pede aos alunos que estudem o conteúdo de uma página do livro sobre a forma interrogativa do tempo verbal presente simples. Esses são exemplos de como as atividades propostas no plano de aula 1 têm pouca relação com os aspectos da formação crítica presentes nas sessões de formação, embora contemplem alguns aspectos abordados do CLT.

Quadro 1 – Presença de traços de educação crítica no plano de aula 1 do professor A (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)

Traços de educação crítica:	Descrição das atividades que contemplam traços de educação crítica:
Possibilidade de reflexão sobre a própria prática	
Preocupação com os saberes e cultura dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • [...]Então os alunos devem perguntar uns aos outros sobre sua rotina [...]
Abordagem crítica do material didático utilizado	
Estímulo à instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua	
Visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada	
Valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa	
Abordagem de temas relevantes da atualidade e temas interculturais, que trazem o mundo para dentro da sala de aula	

Segundo o professor A, a aula tem como objetivo a escrita dos alunos sobre sua própria rotina. O professor é bastante sucinto na descrição do objetivo da aula. O único aspecto de educação crítica, que se pode observar no objetivo citado é a preocupação com a cultura do próprio aluno. Em seguida, analisarei, de forma mais detalhada, se e

quais atividades possuem traços de educação crítica no segundo plano de aula apresentado.

Quadro 2 – Presença de traços de educação crítica no plano de aula 2 do professor A (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)

Traços de educação crítica:	Descrição das atividades que contemplam traços da educação crítica:
Possibilidade de reflexão sobre a própria prática	
Preocupação com os saberes e cultura dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • O professor mostra aos alunos alguns meios de transporte e pede a eles que escrevam aqueles que eles usam [...] • O professor pede para os alunos escreverem coisas que eles fazem sempre. [...] • O professor pede para que os alunos escrevam sobre sua rotina durante a semana e no final de semana.
Abordagem crítica do material didático utilizado	
Estímulo à instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua	
Visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada	
Valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa	
Abordagem de temas relevantes da atualidade e temas interculturais, que trazem o mundo para dentro da sala de aula	

Pelo que é apresentado no plano de aula 2, o foco da aula está na apresentação de vocabulário e no ensino de um tópico gramatical, como já havia acontecido na aula 1. Somente um dos aspectos relacionados à educação crítica é abordado nesse plano de aula, ou seja, a preocupação com a cultura do aluno. O que se pode observar, de forma geral, é uma aula voltada para o cumprimento de atividades sugeridas pelo material didático. Desse modo, é o material didático que norteia as ações desse professor, guiando o professor como deve fazer na sua aula, sem maiores críticas ou adaptações. A análise desse plano de aula remete ao que disse Siqueira (2012) sobre a aula e o livro didático, ao afirmar que o acontece em sala de aula parece estar desconectado do mundo

real, pois, os livros didáticos de grandes editoras, usados nas aulas de língua inglesa, não refletem o mundo em que vivemos.

Concordo com Siqueira (2012, p. 322), quando ele cita Dendrinos (1992), sobre o caráter alienante do livro didático. Seguir o livro didático de maneira acrítica pode levar o aluno a ser subjugado pela ideologia dominante presente nesses materiais. Infelizmente, me parece que as duas primeiras aulas analisadas estão bastante baseadas nas atividades propostas no material didático, sem nenhuma grande preocupação com sua ideologia.

Na terceira aula, o objetivo principal é habilitar os alunos a falar sobre planos futuros para datas especiais. Novamente, a principal relação do objetivo da aula com a educação crítica é a preocupação com a cultura do aluno e com o que o aluno deseja expressar sobre si mesmo. O objetivo dessa aula, assim como das outras duas anteriormente descritas, não contextualiza em que situação o aluno fará uso da estrutura alvo que está estudando. Portanto, é difícil determinar que funções da língua, tais como relatar, negociar, questionar, discordar, etc. serão trabalhadas. A essa altura, já é possível afirmar que os objetivos das aulas, além de serem vagos em relação ao que é esperado que o aluno seja capaz de realizar ao final da aula, pouco preveem uma abordagem crítica em relação aos assuntos que serão discutidos nas aula em questão. O quadro a seguir ilustra os traços de educação crítica percebidos na terceira aula do professor A.

Quadro 3 – Presença de traços da educação crítica no plano de aula 3 do professor A (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)

Traços de educação crítica:	Descrição das atividades que contemplam traços da educação crítica:
Possibilidade de reflexão sobre a própria prática	
Preocupação com os saberes e cultura dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pede aos alunos para perguntarem uns aos outros sobre algum costume que eles têm no Brasil.
Abordagem crítica do material didático utilizado	

Estímulo à instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua	
Visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada	
Valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa	
Abordagem de temas relevantes da atualidade e temas interculturais, que trazem o mundo para dentro da sala de aula	

Mais uma vez, a maior parte aula, de acordo com o que é descrito no plano, é focada no cumprimento de atividades sugeridas no livro didático, sem que haja preocupação com a ideologia presente nas situações apresentadas pelo material, ou discussão sobre a realidade do mundo fora da sala de aula. Tendo em vista o que foi apresentado nos planos de aula do professor A analisados até o momento, esses planos têm muito pouca relação com os traços da educação crítica presentes na formação a que ele é submetido nos encontros de formação do PROFICI, assim como têm pouca relação, também, com as características gerais da educação crítica descritas anteriormente no capítulo 3.

Os planos de aula do professor A seguem princípios da abordagem comunicativa como *information gap* ('lacuna de informação'), *choice* ('escolha') e *feedback* ('retorno') e, por conta disso, os alunos são levados a compartilhar informações sobre suas vidas durante as aulas. Estes princípios, assim como a abordagem comunicativa de forma geral, foram abordados nas sessões de formação, embora, nessas sessões, o aprofundamento e o nível das discussões tenham sido mais amplos que os observados nos planos de aula, mesmo no que se refere aos aspectos técnicos desses planos. Os princípios da abordagem comunicativa presentes nos planos de aula do professor A se alinham a um dos traços da educação crítica investigados em seus planos de aula: a preocupação com os saberes e cultura dos alunos. Como os alunos são motivados a compartilhar informações reais sobre suas próprias vidas na abordagem comunicativa, eles naturalmente entram em contato com os seus saberes e a sua própria cultura nesse momento. Corroborando com o que foi observado nas sessões

de formação, o professor A, assim como a maioria dos professores do PROFICI que frequentavam as sessões, se mostrou mais preocupado com os aspectos técnicos do ensino de língua inglesa do que com os aspectos críticos.

Tendo, então, apresentado minhas considerações sobre os três planos de aula do professor A, os confronto, a seguir, com as suas narrativas a respeito da sua própria formação.

4.4 NARRATIVAS DO PROFESSOR A VS. ANÁLISE DOS SEUS PLANOS DE AULA

Foi pedido ao professor A que escrevesse duas narrativas sobre o seu processo de formação dentro do PROFICI. Na primeira narrativa, o professor deveria responder à seguinte pergunta:

Gostaria que você narrasse como foi, e está sendo, seu processo de formação como professor dentro do PROFICI. Como foi o começo? Como ele tem evoluído? Quais são os principais aprendizados?
(ANEXO C)

Nesse primeiro relato, o professor A fala da sua insegurança quando ele começou a ensinar. Ele afirma que tinha medo de que fizesse algo errado durante suas aulas, mas que as sessões de formação o ajudaram bastante a lidar com o ensino de inglês. Ele também ressalta que as sessões de formação o ajudaram a melhorar o seu desempenho dentro do seu curso de graduação. Além disso, ele afirma que está satisfeito com o caminho percorrido, mas não faz nenhuma menção a questões críticas ligadas à sua formação na primeira narrativa.

A análise dessa primeira narrativa mostra que ela se encontra de acordo com o que foi observado nos planos de aula desse professor. A maior preocupação do professor A está relacionada com o seu desempenho técnico em sala de aula. Talvez pela pouca experiência, ele se preocupa principalmente em como conduzir as atividades necessárias para que seus alunos atinjam os objetivos traçados no planejamento das suas aulas e baseia os objetivos dessas aulas nas atividades encontradas no material didático.

O trecho a seguir ilustra o que foi narrado:

Nas primeiras aulas eu me sentia muito inseguro e tinha muito medo de ensinar algo errado ou que eu não fosse capaz de ensinar o que era necessário, mas com as sessões de treinamentos e com o curso de treinamento de professores ministrado por **coordenador X***, eu sinto que passei a lidar melhor com o ensino de inglês. Sinto a grande importância dos treinamentos. (ANEXO C)

Na primeira narrativa, o pesquisador não quis direcionar o professor a relatar nada específico sobre sua formação crítica, mas prevendo que esse professor não se referisse a esse tipo de formação, o pesquisador pediu uma segunda narrativa, mais específica, focada justamente na perspectiva do professor sobre a formação crítica a que ele é exposto. Com essa segunda narrativa, o pesquisador pretendia dar outra oportunidade ao professor de se posicionar sobre aspectos críticos da sua formação. Na segunda narrativa o pesquisador perguntou:

Gostaria que você comentasse como as sessões de treinamento do PROFICI contribuem para sua formação crítica como professor? (ANEXO D)

O professor A respondeu à pergunta em um único parágrafo, narrando que:

As sessões de treinamento do PROFICI me dão base para ensinar. Através das sessões eu consigo analisar o que faço em sala de aula, como posso melhorar, o que preciso mudar. Toda sessão eu aprendo algo novo e desde a minha primeira aula até o momento, sinto que minha capacidade de ensinar melhorou muito graças às sessões de treinamento. Ainda não tive matérias como didática, na graduação, mas sinto que já aprendi bastante com as sessões de treinamento do PROFICI. Além das sessões de treinamento, o treinamento de professores oferecido no meio do ano também me ajudou muito. (ANEXO D)

Aparentemente, a resposta do professor A denota que ele entendeu ‘criticidade’ como análise e reflexão sobre a sua própria prática. Apesar de perceber a importância de ser crítico em relação à própria prática, ele demonstra desconhecer outros aspectos relacionados com formação e educação crítica, se mostrando alheio aos outros aspectos da educação crítica abordados durante as sessões de formação.

* O nome do coordenador foi omitido do texto original escrito pelo professor A por uma questão ética (grifo do pesquisador)

Fica evidente que o professor A não percebe claramente os aspectos de educação crítica presentes na sua formação dentro do PROFICI e, assim, não aplica muitos desses princípios na sua prática de planejamento de aulas. Apesar desse professor se beneficiar da formação oferecida no PROFICI para reflexão sobre sua prática e crescimento profissional e pessoal, o aspecto técnico desta formação é o mais observado por ele. Tudo leva a crer que esse professor, talvez por conta da pouca experiência, tem como preocupação principal dominar um método ou uma abordagem que lhe permita conduzir suas aulas de forma confortável. Pelo que já foi descrito anteriormente sobre as sessões de formação, observei que elas também proporcionam o aprimoramento de técnicas e abordagens usadas para o ensino de línguas estrangeiras, como, por exemplo, a abordagem comunicativa. Como já foi descrito, em alguns momentos das sessões de formação, os professores do PROFICI se mostraram interessados em técnicas e atividades prontas, mas o interesse não era o mesmo quando eram abordados aspectos críticos relacionados ao ensino de língua inglesa.

O que foi observado nas narrativas do professor A está de acordo com seus planos de aula e com as sessões de formação em relação aos professores do PROFICI como um todo. Os três instrumentos de geração de dados apontam na mesma direção. Embora as sessões de formação ofereçam grandes oportunidades para a formação crítica e desenvolvimento de uma prática pautada nos princípios da educação crítica, o que é mais aproveitado e observado pelo professor A e pelos professores em geral é a questão técnica também contemplada nessas sessões de formação.

Passarei, a seguir, à análise dos planos de aula do professor B para verificar se eles contemplam os traços de criticidade observados nas sessões de formação, destacados nesta pesquisa.

4.5 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO PROFESSOR B

O professor B já atua há três anos no PROFICI e durante esse período ministrou aulas e participou semanalmente das sessões de formação. Como os professores do PROFICI não apresentam seus planos de aula dentro de um mesmo formato, se podem notar diferenças estruturais grandes entre os planos de aula dos dois professores analisados. Uma diferença significativa, notada logo a princípio, foi a ausência dos objetivos da aula no início dos planos de aula do professor B. Na verdade, o professor B

não explicita em nenhum momento os objetivos de suas aulas. Ele apresenta seus planos de aula em arquivos de *power point* e para cada *slide* existe um campo onde são descritos os procedimentos para as atividades que planeja. Sendo assim, farei somente a análise das atividades apresentadas. Os *slides*, juntamente com os comentários, estão na íntegra no anexo E.

Foram enviados apenas dois planos de aula do professor B para análise do pesquisador. O quadro abaixo detalha a primeira aula.

Quadro 4 – Presença de traços de educação crítica no plano de aula 1 do professor B (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)

Traços de educação crítica:	Descrição das atividades que contemplam os traços da educação crítica:
Possibilidade de reflexão sobre a própria prática	
Preocupação com os saberes e cultura dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são divididos em dois grupos e convidados a participar de uma adivinhação. Eu pergunto se os alunos são bons de adivinhação. Eu começo o jogo desenhando o Elevador Lacerda no quadro branco e os alunos devem adivinhar o que eu estou desenhando[...] • Tarefa de casa: Escolha o seu filme (adaptado de livro) preferido e o apresente na próxima aula (apresentação oral). Vocês devem falar sobre o livro e o filme. [...]
Abordagem crítica do material didático utilizado	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão de um texto sobre o Elevador Lacerda
Estímulo à instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral (narrativa de história)
Visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada	
Valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa	
Abordagem de temas relevantes da atualidade e temas interculturais, que trazem o mundo para dentro da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • [...] então eles são encorajados a discutir em trios a seguinte pergunta: Como uma cultura diferente pode nos ajudar a melhor entender a nós mesmos? Cada trio apresenta seu ponto de vista.

Há mais elementos ou traços relacionados ao ensino crítico no primeiro plano de aula do professor B do que havia encontrado nos planos de aula do professor A. Aparentemente, o professor B, por ter mais tempo de formação, demonstra um amadurecimento maior em relação à sua formação crítica. A tentativa de aproximar o material didático, normalmente repleto de aspectos culturais distantes da cultura do aluno, da realidade do seu aluno, pela inclusão do texto sobre o Elevador Lacerda, demonstra que um traço de criticidade importante, presente nas sessões de formação, foi contemplado. A inclusão do texto demonstra que o professor se preocupou com a adequação do material didático ao seu público, assim como foi discutido durante as sessões de formação. Apesar da aula 1 do professor B ter foco claro no ensino de gramática, dentro do paradigma do ensino comunicativo, ela também tem traços de uma aula influenciada pelo processo de formação crítica a que esse professor foi submetido no PROFICI.

Embora o professor B não mencione diretamente o objetivo da sua aula, pelas suas atividades, percebe-se que o objetivo principal da aula 1 é o ensino e a prática da voz passiva, habilitando o aluno a falar: por quem filmes foram dirigidos e por quem livros foram escritos, por exemplo.

O professor B parece comprometido com os princípios da abordagem comunicativa e esses princípios, como já foi dito, foram discutidos nas sessões de formação observadas pelo pesquisador. A observação dos princípios do CLT é um ponto em comum entre os dois professores analisados, assim como entre o que foi observado nas sessões de formação e nos planos de aula analisados até o momento.

Aspectos críticos presentes na formação do professor B são abordados em seu plano de aula 1, mas não são todos os aspectos que são contemplados. Por exemplo, nada no plano de aula 1 nos remete à possibilidade do aluno refletir sobre o que está aprendendo ou a questões relacionadas ao inglês como língua internacional. No entanto, são abordados mais aspectos de formação crítica, elencados nas sessões de formação, no plano de aula 1 do professor B do que nos planos de aula do professor A. Embora ainda exista uma certa distância entre o que foi vivenciado sobre educação crítica na formação do professor B e o que foi observado no seu primeiro plano de aula, existe, claramente, um avanço na comparação com o professor A. Passo, abaixo, à análise do segundo plano de aula do professor B.

Quadro 5 – Presença de traços de educação crítica no plano de aula 2 do professor B (o plano de aula original está em inglês, a tradução é do pesquisador)

Traços de educação crítica:	Descrição das atividades que contemplam traços da educação crítica:
Possibilidade de reflexão sobre a própria prática	<ul style="list-style-type: none"> • [...] então os alunos são convidados a compartilhar com o grupo o que eles aprenderam durante a aula.
Preocupação com os saberes e cultura dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • [...] então eu pergunto aos alunos se eles já pensaram em viajar pela América do Sul. Que países eles já visitaram ou gostariam de visitar. Os alunos discutem em pares e trios. Eu pergunto a eles quais são suas opiniões [...] • Redação: crie uma lista de informações sobre a nossa cidade, como a que nós fizemos sobre a Colômbia. Depois escreva um parágrafo sobre ela. [...]
Abordagem crítica do material didático utilizado	
Estímulo à instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua	
Visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada	
Valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa	
Abordagem de temas relevantes da atualidade e temas interculturais, que trazem o mundo para dentro da sala de aula	

Mesmo sendo analisados somente dois planos de aula do professor B, ao contrário do professor A que apresentou três planos, no que se refere à educação crítica, constato uma diversidade maior de aspectos críticos nos planos de aula do professor B do que nos planos de aula do professor A. Isto pode estar relacionado com o maior tempo de formação do professor B e com sua maior experiência adquirida em sala de aula.

Os dados gerados apontam para o aprimoramento da formação crítica do professor no decorrer do seu tempo de formação dentro do programa do PROFICI. Embora os planos de aula do professor B, assim como os planos de aula do professor A, mostrem como maior preocupação o foco no ensino comunicativo de gramática e de vocabulário, pode ser visto que alguns aspectos críticos, discutidos nas sessões de formação, gradativamente, afetam a prática desses professores no que diz respeito ao planejamento de suas aulas.

É possível observar, em ambos os professores, a preocupação em planejar aulas dentro dos princípios da abordagem comunicativa. Os planos de aula analisados contemplam princípios como: foco em comunicação na língua alvo e promoção de atividades que permitam a comunicação real e não somente repetição de modelos prontos. O foco no ensino comunicativo de inglês foi recorrente durante as sessões de treinamento e está refletido nos planos de aula de ambos os professores. A preocupação dos professores do PROFICI com aspectos técnicos do ensino da língua inglesa em detrimento de discussões de temas mais relacionadas ao ensino crítico de inglês está representada, de certa forma, nesses planos de aula. Embora seja possível observar um amadurecimento no que diz respeito à formação crítica desses professores, é possível perceber também que, desde o começo da formação, eles estão preocupados com o desenvolvimento da técnica, que julgam indispensável, para a realização do seu trabalho.

Farei, na próxima seção, a comparação entre o que os planos de aula e as narrativas do professor B demonstram sobre sua formação. Tentarei verificar se o amadurecimento em relação ao ensino crítico e à preocupação com o ensino comunicativo também pode ser observado nessas narrativas, assim como foi observado nos planos de aula analisados.

4.6 NARRATIVAS DO PROFESSOR B VS. ANÁLISE DOS SEUS PLANOS DE AULA

O professor B em sua primeira narrativa demonstra amadurecimento no que diz respeito à sua formação crítica quando comparado com o professor A. Ele afirma que:

Há quase 3 anos, assumi meus primeiros grupos no projeto e, com total suporte da coordenação, pude compreender a finalidade do ensino da língua inglesa, assumindo o seu verdadeiro valor educativo, que vai muito além de simplesmente capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos ou cumprir exigências estabelecidas.[...] Os ensinamentos assimilados vão além dos conhecimentos que tangem a abordagem comunicativa [...] Ensinamentos esses que são fundamentais para aqueles que pretendem adentrar o mercado de trabalho e desempenhar o papel de educador humanitarista com respeito às singularidades de cada indivíduo.
(ANEXO F)

Embora o texto não seja muito claro, percebe-se que o professor B se vê como um educador e acredita que ensinar vai além de capacitar seu aluno. Além disso, ele manifesta preocupação com as singularidades de cada indivíduo. Todos esses pontos da narrativa diferenciam, claramente, a forma como o professor B entende a sua formação, em comparação com a forma como o professor A o faz. Esses aspectos apontam para um maior desenvolvimento da formação crítica do professor B em relação ao que foi observado sobre o professor A. Essa primeira narrativa mostra um maior amadurecimento do professor B em relação ao professor A, do mesmo modo que os planos de aula analisados já haviam sugerido.

Também está presente na narrativa o uso da língua para fins comunicativos, um dos princípios da abordagem comunicativa observados nos planos de aula do professor analisados. No aspecto geral, a primeira narrativa do professor B é coerente com o que já havia sido observado na análise de outros instrumentos de pesquisa relacionados à sua formação. Ela é, também, coerente com o que foi observado nos planos de aula, pois, nessa narrativa, já se percebe alguma preocupação com aspectos da educação crítica que vão além dos já contemplados pelo ensino comunicativo. Além disso, a narrativa corrobora o que foi abordado nas sessões de formação, embora, nesse caso, exista uma diferença de amadurecimento entre o que foi observado na atuação dos professores do PROFICI nas sessões de formação e o que o professor B demonstrou nos seus planos de aula e na sua primeira narrativa.

A segunda narrativa do professor B, assim como a do professor A, foi bastante curta e encontra-se transcrita na íntegra no Anexo.

Respondendo à sua questão, as sessões são *part and parcel* do programa. A partir das sessões, os monitores podem se preparar através das discussões conduzidas pela coordenação e sempre baseadas nas teorias que permeiam o programa. É na sessão de treinamento que monitores recebem orientação para que estes possam desenvolver tanto as habilidades necessárias na carreira discente, quanto as comunicativas nos alunos em sala de aula. (Anexo G)

Foi perguntado ao professor B como as sessões de formação contribuiriam para sua formação crítica, mas, como pode ser observado, a resposta é vaga e não responde à

pergunta que foi feita. Sendo assim, a segunda narrativa do professor B pouco acrescenta no entendimento de qualquer aspecto da sua formação.

Felizmente, com os dados gerados nas observações das sessões de formação, triangulados com os planos de aula dos professores A e B e com as narrativas da coordenadora e dos professores que participaram da pesquisa, já é possível responder com segurança a todas as perguntas de pesquisa formuladas pelo pesquisador no início deste trabalho. Retomarei todas as perguntas e as conclusões a que cheguei a partir dos dados gerados no último capítulo desta dissertação, onde apresentarei também as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou a formação de professores dentro de um projeto de extensão e se propôs responder a três perguntas de pesquisa: a) se as sessões de formação baseavam-se em princípios da educação crítica; b) como os professores percebiam o seu aprendizado e se o aplicavam em seus planos de aula e; c) como a coordenadora responsável pela formação idealizava esse processo e o executava.

Para isso, foram observadas as sessões de formação dos professores do PROFICI por dois meses, chegando-se à conclusão de que elas apresentavam aspectos relacionados à educação crítica e à formação crítica de professores que refletiam as ideias de Freire (1996), tais como: a preocupação com os saberes e a cultura dos educandos; o entendimento de que educar é uma forma de intervir no mundo e não pode estar dissociado da realidade; a rejeição a qualquer tipo de preconceito e a visão de que ensinar não é transferir conhecimento.

As sessões de formação discutiram preconceito linguístico em relação a variantes não hegemônicas da língua inglesa, como o *Black English*, ‘inglês de negros’ e o inglês brasileiro, e defenderam a ideologia de que o inglês hoje é uma língua internacional que deve ser apropriada por professores e alunos para que eles a utilizem como instrumento para atingir seus objetivos.

As sessões de formação também foram orientadas pelas demandas dos professores por conhecimento técnico sobre o ensino de língua inglesa. A preocupação dos professores sobre como utilizar canções durante as aulas e como torná-las mais interessantes para os alunos foi percebida durante o período de observação. Além disso, houve uma preocupação em se discutirem alguns princípios relacionados ao CLT, como a comunicação real e a prática de modelos de língua. Houve também discussões sobre como trabalhar exercícios de audição e como avaliar os alunos. Foi observada a atenção da coordenadora às demandas dos professores e como ela aproveitava as dúvidas técnicas por eles trazidas como oportunidades para aprofundar as discussões e promover uma reflexão crítica. Uma discussão técnica sobre um exercício de audição, por exemplo, deu origem a um debate mais profundo sobre como os materiais didáticos enfatizam sotaques hegemônicos em seus exercícios e como isso poderia ser desconstruído.

A atuação da coordenadora do projeto junto aos professores foi de fundamental importância na promoção de sua formação crítica. A coordenadora, após observar as aulas e analisar os planos de aula dos professores, elaborava as sessões de formação de modo a contemplar temas que precisavam ser desenvolvidos. A prática da coordenadora não era meramente prescritiva. Ela provocava a discussão de conteúdos de forma dialógica e democrática durante as sessões de formação, de modo similar ao que propõe Habermas (1990), que enfatiza que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional devem participar democraticamente da sua construção. Por esse motivo, é possível afirmar que a própria coordenadora atuou como uma educadora crítica, educando com o seu próprio exemplo (mais do que com as palavras), assim como diz Freire (1996). A coordenadora acolheu os questionamentos de seus professores e motivou as discussões em grupos e os debates durante as sessões de formação. As experiências de todos eram compartilhadas e contribuíam para o crescimento do grupo.

O que foi narrado pela coordenadora foi ratificado pelo que foi observado nas sessões de formação. Ambos os instrumentos de coleta de dados, a etnografia e a narrativa, denotaram que ela tinha por objetivo formar intelectuais críticos capazes de lidar com os desafios relacionados ao ensino de língua inglesa na contemporaneidade. Como ponto de partida, foquei na observação das práticas desses profissionais e no contexto político do ensino inglês na contemporaneidade, tal como é explicitado por pesquisadores como Leffa (2001) e Kumaravadivelo (1994), que defendem que o professor não seja um mero reprodutor de métodos prontos.

De modo geral, o que foi observado nas sessões de formação foi confirmado na análise dos planos de aula dos professores que participaram da pesquisa. Os professores, apesar de concentrados, principalmente, em aspectos técnicos do ensino comunicativo de inglês, aos poucos incorporam aspectos da educação crítica na elaboração de seus planos de aula.

Analisando-se as narrativas e os planos de aula de dois professores que faziam parte do projeto, foi observado que os aspectos relacionados à educação crítica foram mais presentes na análise dos planos de aulas de um professor que participava do projeto há três anos, mas mesmo o professor que frequentava as sessões de formação há apenas seis meses adotou, em seus planos de aula, alguns princípios da educação crítica abordados.

Foi observado também que alguns princípios foram mais presentes que outros. Ambos os professores incluíram atividades que demonstravam uma preocupação com a cultura e os saberes dos seus alunos nos planos de aula analisados, mas nenhum dos dois professores participantes abordou as variantes não hegemônicas da língua inglesa nem a desnacionalização dessa língua e sua ascensão ao status de língua internacional.

Foi possível notar uma preocupação do professor mais experiente em usar materiais didáticos relacionados à cultura dos seus alunos quando trouxe à discussão um texto sobre um monumento da cidade onde o curso acontecia, o Elevador Lacerda. Foi igualmente percebida uma preocupação desse professor com a interculturalidade, quando pede que seus alunos debatam como uma cultura diferente pode ajudá-los a entender a sua própria cultura.

As narrativas dos professores sobre a sua formação, embora nem sempre claras, corroboram com o que já foi descrito sobre esses professores. Os professores demonstraram compreender o valor das sessões de formação em torná-los tecnicamente aptos a realizar seu trabalho em sala de aula de forma cada vez mais competente e segura, mas não perceberam claramente o viés crítico da formação a que estavam submetidos. O professor mais experiente dá sinais de que está, aos poucos, amadurecendo criticamente, quando menciona a importância do respeito com a singularidade de seus alunos e o desejo de ser um educador humanitário, mas não demonstra compreender, claramente, os aspectos críticos aos quais é exposto na sua formação. Enquanto a coordenadora parece tentar formar educadores críticos, os professores, apesar de absorverem alguns aspectos dessa formação crítica, se mostram mais voltados para os aspectos técnicos que também são considerados na sua formação dentro do projeto.

Aparentemente, apesar dos ensinamentos de Giroux (2005), os professores de inglês do PROFICI ainda não estão atentos às conexões entre língua e pedagogia crítica. No PROFICI, foi observado que a coordenadora trabalha em consonância com as ideias de Giroux (2005), mas seus professores ainda não. Aos poucos, os professores do PROFICI se voltam para aspectos relacionados à pedagogia crítica que fazem parte da sua formação dentro do projeto, mas eles ainda não se dedicam ao desenvolvimento desses princípios na mesma proporção que se dedicam ao seu aprimoramento técnico. Contudo, a semente crítica está plantada.

Houve muitos desafios no caminhar desta pesquisa, a maioria deles relacionados com o pouco tempo disponível dos participantes em atenderem às demandas do pesquisador. Embora a coordenadora e os dois professores participantes tenham colaborado da melhor forma possível, percebi que a grande carga de trabalho e estudo dos envolvidos impossibilitou que eles se aprofundassem mais em suas narrativas. O calendário de aulas do PROFICI e os prazos para a conclusão deste estudo também inviabilizaram a implementação de outras etapas de aplicação dos instrumentos, como a observação das aulas dos professores participantes e sua interação com os alunos, o que complementaria a análise dos seus planos de aula e permitiria uma percepção mais clara de como as sessões de formação afetam a prática dos professores que delas participam.

Dadas as limitações desta pesquisa, pretendo, em futuros estudos, mapear as crenças dos professores sobre sua própria formação, através da observação de sua prática de sala de aula e de entrevistas, o que tornará possível responder porque os professores, apesar de inseridos em um contexto que privilegia a formação crítica, se mostram mais voltados para aspectos técnicos do ensino de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- BARROS, S. M.. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S.M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 17-25.
- BARUFFI, A. M.Z.; PIRES, C. S. Formação Continuada: os programas oficiais e o avanço no índice do IDEB em São Gabriel do Oeste – MS. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21, 2013, Recife, PE. **Anais...** Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2013. p. 141-161.
- BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University, 1990.
- CARVALHO, A.de L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EDUFMT, 2005.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades da educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.
- KACHRU, B. B. The power and politics of English. **World Englishes**, v. 5, n. 2-3, 1986, p.121-140.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E) merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, n. 28, p. 27-48, 1994.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001. v. 1, p. 333-355.

MANUELA, G. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, 2005. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/962> ; DOI : 10.4000/rccs.962> Acesso em: 02 nov. 2016.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: Ensino e Pesquisa**, Uberlândia, MG, n. 1, p. 9-17, 1997.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras 1998. p. 23-50.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005. Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAD_06_2013.pdf> Acesso em: 08 nov. 2016.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAJAGOPALAN, K. The identity of “World English”. In: **NEW Challenges in Language and Literature**, FALE/UFGM, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf> Acesso em: 11 nov. 2016.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, D. S. P. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do ‘mundo plástico’ do livro didático de língua estrangeira. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; BARROS, S. M. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010. p. 225-253.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, cadê o mundo no livro didático de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, D. S. P. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

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

ZACCARELLI, L. M.: GODOY, A.S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, p. 550-563. 2010.

APÊNDICE – DIÁRIO DE CAMPO

Diário de campo da sessão de treinamento número 1 – dois de setembro de 2016

A coordenadora começa o encontro falando sobre experiências relacionadas às suas observações de aulas e assuntos trazidos por alunos à coordenação. Ela comenta que, mesmo para iniciantes, é importante que as aulas sejam conduzidas em inglês e isso seria parte da abordagem ou metodologia utilizada no curso.

Após sete minutos, ela coloca no quadro branco os objetivos da sessão: 1) *Beliefs and attitudes*; 2) *Classes so far*; 3) *Lesson planning*; 4) *Communication x pattern practice*.

O primeiro tema abordado são crenças. Ela pede que os professores reunidos falem sobre o que entendem por crenças e quais são suas crenças como professores. Existem nove professores estagiários na sala. Somente um professor interage na discussão com a coordenadora, falando sobre seus grupos e crenças. A coordenadora pergunta se ele acredita que os alunos podem aprender inglês no PROFICI. A coordenadora tenta engajar os outros professores, perguntando se eles têm a mesma opinião do primeiro professor, e tenta elicitá-los dos outros professores princípios de *communicative language teaching*.

A coordenadora escreve no quadro:

Meaningful content

Use of target language

S – Centeredness

A coordenadora (C) começa a falar sobre o aluno ser o centro da aula e pergunta se os professores conhecem seus alunos. Mais professores começam a participar e dizem que, ao final do curso, normalmente conhecem a maioria de seus alunos. C pergunta qual a importância de cada professor conhecer seus alunos e aborda as necessidades e o perfil dos alunos como relevantes para o curso. C fala que abordar

tópicos que estão relacionados ao perfil do aluno é relevante para uma aula centrada no aluno, mas que centrar no aluno está além disso. C aborda que é importante saber como os alunos aprendem e como os alunos estudam.

Mais pessoas começam a chegar e, por volta de 9h30min, já existem 17 professores em sala.

C aborda que tem observado planos de aula bem elaborados, mas que alguns não contemplam estratégias de aprendizagem relacionadas, por exemplo, a como os alunos memorizam ou como eles devem estudar em casa.

Um professor, o mesmo que já havia participado, diz que acredita não dever adaptar seu trabalho a alunos que não estudam em casa e não adquirem o material didático. Uma professora defende que talvez alguns alunos não tenham acesso ao material didático disponível na internet ou que trabalhem e não tenham tempo de estudar.

O professor que defendeu que alunos deviam ter o material didático novamente se manifesta, afirmando que morou em uma área menos favorecida e estudou em escolas públicas, trabalhando meio turno durante todo seu curso universitário, mas que sempre encontrou maneiras de superar suas dificuldades e estudar e, por isso, não admite que alunos simplesmente falem que não têm o material ou não têm tempo para estudar.

C fala que alguns alunos estudam inglês da mesma forma que química e que é necessário ensinar o aluno a expandir os seus conhecimentos fora da sala de aula. Sugere a possibilidade de assistir ou ouvir textos em inglês e de tentar reconhecer palavras que já aprendeu. Menciona também estratégias para aprender palavras, como, por exemplo, usando-as em contextos específicos pelo menos cinco vezes. Conta que alguns professores não esclarecem que os alunos devem ter um caderno para anotar o vocabulário novo e revisá-lo.

C fala que o professor às vezes espera que o aluno seja autônomo, mas que não ensina o aluno a sê-lo, enfatizando a necessidade de se usar parte do tempo da aula para ensinar estratégias, revisar, *wrap up* e recapitular.

C pergunta se alguém tem mais algum tópico de ensino comunicativo para citar e reforça que essa seria a metodologia central adotada no curso. Um professor responde, afirmando que gramática não é o mais importante a ser ensinado.

C pergunta para o grupo como se ensina gramática, reforçando a importância de se ensinar gramática de forma indutiva.

Outro professor afirma que, às vezes, acha complicado ensinar de forma indutiva. Como exemplo, conta como tentou ensinar seus alunos a perguntarem a idade de alguém usando “*how old are you?*”. Afirma que, para tal, utilizou estratégias como, por exemplo, escrever o ano que alguém nasceu no quadro e, depois, explicar como o tempo passou e como essa pessoa responderia à pergunta hoje em dia.

C fala que é necessário antecipar problemas e que, no começo do semestre, pode-se dizer aos alunos que é possível aprender sem tradução, ligando uma pergunta a um tipo de informação e sem necessidade de se traduzir “palavra por palavra”. Além disso, C afirma que é importante dar exemplos e usar imagens para ilustrar aquilo que se quer comunicar até que o aluno se envolva e aprenda, reforçando ainda a importância de apreender gramática de forma contextualizada.

C fala que um princípio importante foi esquecido: *Communication*.

C pergunta o que é comunicação. Um professor fala que comunicação é a habilidade de expressar ideias, ao que C reage, perguntando de quem são as ideias expressadas durante uma troca comunicativa.

Os professores acompanham boa parte da sessão em silêncio, apesar de atentos.

C fala que, às vezes, não é dada aos alunos a oportunidade de comunicarem o que querem e pensam, e que os alunos normalmente são guiados a repetir o que está no livro texto.

C tenta elicitar como os professores poderiam dar oportunidade aos alunos de se expressarem. Uma sugestão feita é a de se aumentar o leque de escolhas ou de trazer temas relacionados aos do livro texto, mas que permitam que o aluno expresse suas ideias. Por exemplo, em uma aula sobre preços de roupas, seria possível introduzir uma discussão sobre moda e estilo.

C aborda comunicação como *transaction*, *interaction* e *performance*. C elicit dos professores o que esses conceitos significam e como promovê-los com alunos iniciantes.

Um professor afirma que, quando pergunta aos alunos se conhecem uma palavra específica, isso, para ele, já seria um exemplo de *interaction*. C afirma que é possível considerar tal troca como o início de *interaction*, mas que, se a mesma pergunta for feita posteriormente, pode-se considerá-la apenas uma prática linguística. C coloca que é importante saber o que o aluno quer perguntar e dar-lhe opções ao invés de seguir exatamente o que está no livro texto.

Outro professor explica como um diálogo na recepção de um hotel pode ser um exemplo de *transaction*, quando o recepcionista preenche um formulário sobre o hóspede, ou um exemplo de *interaction*, quando o hóspede pergunta quais os serviços oferecidos pelo hotel e as opções de atividades que há nos arredores, ou, ainda, um exemplo de *performance*, quando o recepcionista faz uma palestra sobre os tours oferecidos pelo hotel.

C fala que, já durante a apresentação, é possível levar os alunos a praticar, dando exemplos de como fazê-lo e de como evitar PPP. C dá exemplos de como induzir a fala do aluno, evitando PPP, elicitando exemplos desde a apresentação.

C fala de narrativa, explicando que tudo o que foi abordado na sessão é uma forma de narrativa. Afirma que houve um tópico geral e alguns subtópicos que foram trabalhados de forma lógica e coordenada. C fala que toda aula deve ser uma narrativa e que, além disso, a sequência dessa aula deve ser lógica. Deve haver transições entre as atividades e os tópicos, e os assuntos não podem ser aleatórios ou desconectados. C fala da importância de uma aula cujos assuntos sejam abordados de forma coesa.

C fala que enviará para os professores um texto sobre *communication* versus *pattern practice* para ser lido e discutido na sessão da semana seguinte. Ressalta a importância de eles anotarem em um caderno os assuntos que vem sendo discutidos durante as sessões. Uma professora sugere um *app* chamado *todoist* para lembrar aos alunos de fazerem suas tarefas. Esse aplicativo é uma espécie de agenda coletiva com uma lista de afazeres.

Diário de campo da sessão de treinamento número 2 – nove de setembro de 2016

Quando cheguei à reunião, havia poucos professores. Como cheguei pontualmente e a coordenadora costuma ser pontual, estranhei que ela ainda não havia chegado. Percebi que os alunos discutiam algo em grupos e que pareciam seguir alguma orientação, mas não sabia qual. Verifiquei meu e-mail e percebi que havia uma mensagem da coordenadora comunicando uma mudança de horário. Aproveitei para encontrar minha orientadora em outro local da universidade, retornando à sala da reunião às 10h15min.

Quando retornei, encontrei a coordenadora reunida com os participantes da sessão, “discutindo” planos de aula que ela analisou. Ela orientava os monitores sobre como proceder em questões relacionadas a maximizar o tempo de fala de alunos em sala. Dois professores começam a participar, quando a coordenadora pergunta o que seria *pattern practice*. Em seguida, mais um professor entra na discussão. A coordenadora parece concordar com a resposta dos professores participantes.

A discussão sobre *pattern practice* leva a um debate sobre os princípios do *audiolingual method*. Os três professores que já haviam respondido a outras perguntas anteriormente participam mais uma vez do debate quando a coordenadora elicita os princípios do *audiolingual method*.

Os outros professores parecem prestar atenção à explanação, mas o fazem silenciosamente. Lembro que a coordenadora sugeriu, na sessão de treinamento anterior, que todos trouxessem material para fazer anotações. Alguns o fazem, mas somente seis

alunos têm algum material em suas carteiras para escrever. Existem 22 monitores presentes na reunião, entre professores do PROFICI e do ISF.

A discussão vai de *audiolingual method* a CLT (*Communicative language teaching*), e os princípios dessa abordagem são eliciados com a participação dos mesmos três professores. A maioria dos professores não se manifesta em discussões abertas a todo grupo.

A coordenadora informa que os professores podem achar mais informações sobre o que ela está falando no livro *Teaching by principles* de *Brown*.

A discussão acerca dos princípios do CLT leva a coordenadora ao tema do *textbook*. Ela dá exemplos de como tornar o livro texto mais intercultural. Ela fala que é importante problematizar os assuntos trazidos no livro texto, já que muitas vezes eles estão distantes da realidade dos alunos e não suscitam muito interesse. A problematização teria como ponto de partida o *background* cultural dos alunos. Segundo a coordenadora, os monitores deveriam incentivar seus alunos a pesquisar, por exemplo, informações sobre profissões em regiões onde eles estão verdadeiramente interessados em estudar ou trabalhar, e não simplesmente tratar das profissões apresentadas no livro texto.

A coordenadora fala sobre o fato de as mentes dos alunos estarem fragmentadas pelo uso excessivo de redes sociais e sobre como atrair a atenção de alunos nesse contexto. Uma nova professora começa a participar com uma reflexão sobre aquilo que de fato é significativo para os alunos, afirmando que, mesmo que exista *information gap*, isso pode não ser *meaningful*. Por exemplo: Pedindo para um grupo de alunos descrever um colega fisicamente para que outros adivinhem quem era...

A coordenadora argumenta que é possível trazer contextos vindos da ficção, como filmes e histórias, para dar sentido e significado ao uso de uma linguagem específica. Argumenta também que é importante realçar contrastes que tornem significativo o ensino de tudo que é proposto, porque nem todos os alunos são intrinsecamente motivados.

Diário de campo da sessão de treinamento número 3 – dezesseis de setembro de 2016

A coordenadora chegou em sala, cumprimentou rapidamente os alunos e começou o trabalho dividindo-os em grupos para que trabalhassem no planejamento das aulas da semana seguinte, como orientado no *e-mail* que havia enviado durante a semana. Os grupos de monitores, sem demora, começaram a conversar sobre as unidades que iriam ensinar. A coordenadora circulou entre os grupos e conversou com cada um durante algum tempo. No início da reunião, havia somente oito monitores. Após dez minutos, mais dois monitores chegaram.

Em um grupo mais próximo, pude observar a coordenadora explicando como ela gostaria que as atividades fossem conectadas durante as aulas e como seria interessante que houvesse uma transição suave entre elas. Em outro grupo, a coordenadora pede que os professores mais experientes narrem para os iniciantes o que eles fizeram na última aula e como eles pretendem conectar o que foi estudado na aula anterior com o que irão abordar na seguinte, que estão planejando. Ela pede que todos compartilhem suas dúvidas no grupo e troquem experiências.

Os monitores falam bastante sobre as atividades de que gostaram e que, na opinião deles, divertiram os alunos ou deram “certo”. Nos grupos que consegui observar mais de perto, não houve conversa sobre adaptação de atividades para torná-las mais críticas. Aparentemente, de posse do livro didático, os professores apenas planejavam como tornar o que o livro propunha *appealing* (interessante e atraente) para os alunos.

Apesar de os grupos trabalharem com níveis diferentes do curso, as discussões giraram, aparentemente, em torno dos mesmos temas: atividades que deram certo e atraíram a atenção dos alunos ou que emocionaram os alunos e professores devido a seu caráter afetivo.

Em um dos grupos que pude observar, as discussões foram mais equilibradas, com tempos de fala parecidos entre os participantes. Também pude observar, entretanto, um grupo onde um monitor falou por longo tempo sobre sua experiência, enquanto os outros apenas escutavam.

Alguns grupos falaram sobre o uso de atividades de aquecimento e principalmente músicas americanas para contextualizar tópicos gramaticais que querem abordar, tópicos que, normalmente, são propostos pelo livro texto.

Ouve-se bastante sobre o ensino de tópicos gramaticais.

Nessa reunião específica, em contraste com as outras de que participei, os monitores têm bastante tempo para trocar experiências e a interação é bem menos centrada na coordenadora. Em consequência, a coordenadora pode circular mais e monitorar o trabalho dos grupos, sem ter que focar a sua atenção como se estivesse em uma palestra, uma situação onde os participantes mostram-se mais passivos e em que, para interagirem, têm que se expor a todos os presentes.

Depois de uma hora de reunião, há 13 monitores em sala, um número consideravelmente menor do que o observado em reuniões anteriores. Passada a primeira hora, a coordenadora convida um dos grupos para apresentar o que eles discutiram.

O grupo que “ISF”, o outro grupo que está reunido junto com o profici nessa data, fala sobre como organizou o *syllabus* do curso para a carga horária disponível.

Dois integrantes do grupo de monitores do ISF apresentam um programa permeado de preocupação crítica e variedade cultural, abordando modelos familiares, lendas e tradições estrangeiras, como Halloween, por exemplo, e brasileiras, como o Curupira. A coordenadora veta a intenção do grupo de abordar eleições por conta de uma orientação do ministério da educação, que patrocinaria o programa e que, segundo ela, não estaria de acordo com a inclusão do tema eleições, mesmo que não sejam abordados partidos políticos durante as aulas. Isso estaria formalizado em *e-mails* que ela havia recebido diretamente dos responsáveis pela viabilização do projeto. O grupo afirma que isso seria censura, mas a coordenadora é firme na decisão de que o tema deve ser evitado. Ela enfatiza que recebeu orientações diretas do Ministério da Educação, que é a instituição que gerencia diretamente o programa, para não abordar ou mencionar nomes de candidatos de nenhum partido. Segundo ela, o Ministério não informou a razão para tal.

Os monitores do PROFICI comentam que a apresentação do outro programa foi interessante e que os tópicos escolhidos foram relevantes e capazes de provocar bastante discussão.

O primeiro grupo de monitores do PROFICI começa sua apresentação falando o que pretende fazer para apresentar um dos tópicos sugeridos pelo livro. Eles descrevem uma atividade que usariam para iniciar a aula. Existe a preocupação de tentar

contextualizar o que eles pretendem ensinar e de gerenciamento da turma. O grupo fala de interação entre alunos e aborda um tema relacionado a países e nacionalidades. Três pessoas do grupo apresentam. Existe a preocupação com o ensino de língua e com os recursos utilizados, como projetores, caixas de som, etc. O grupo não comenta sobre implicações sociais ou críticas em relação aos assuntos que pretendem abordar. Para mim, claramente, a preocupação está em ensinar o conteúdo do livro da maneira mais técnica possível, atentando para os passos que julgam importantes para a aula, como apresentação, prática e produção. Nenhum grupo comenta a apresentação desse primeiro grupo. A coordenadora comenta que o passo a passo foi bem feito e que os monitores devem focar a maximização do tempo de fala de seus alunos. Não há nenhum comentário sobre problematizar o que o livro didático propõe ou abordar criticamente os conteúdos apresentados.

O segundo grupo do PROFICI começa sua apresentação explicando como utilizará uma música com uma atividade de *fill in the blanks*. O grupo tem duas pessoas. No primeiro momento, só uma monitora fala. Ela aborda uma adaptação do livro, explicando que em uma atividade os alunos fariam dos motivos para visitar certos pontos turísticos de Salvador. As instruções e o passo a passo não me parecem tão claros como no primeiro grupo. A segunda monitora começa a falar de outra atividade, na qual será usada uma música cujos verbos no passado deverão ser destacados. O grupo planeja usar também um vídeo de um material chamado *real English*. O segundo passo a passo parece mais claro, mas as atividades seriam mais significativas se eu soubesse quais seriam seus objetivos, o que não fica claro. Existe um foco bastante grande em descrever os procedimentos das atividades, mas não está claro qual o objetivo de cada atividade, nem o objetivo das duas aulas planejadas. A única preocupação crítica que pude notar foi trazer a discussão para os pontos turísticos da cidade que vivem. A coordenadora criticou a escolha de uma das músicas por problemas pessoais. Uma pequena discussão começa sobre se os alunos conhecem essa ou aquela música. Uma preocupação com alunos gostarem ou não gostarem dessa ou daquela música envolve alguns monitores presentes. A coordenadora aborda que músicas são boas para entretenimento, mas que é necessário preparar os alunos para ouvir uma música, é necessário contextualizar e elicitar o que os alunos sabem sobre a música em questão e isso pode ser uma boa atividade com foco em fala relacionada à música.

Nesse momento, os comentários da coordenadora não abordam nem pensamento crítico, nem ensino crítico.

O terceiro grupo começa sua apresentação comentando o assunto que abordará nas aulas planejadas em termos de gramática e vocabulário, e como o assunto está relacionado à aula anterior. Também descreve o passo a passo das atividades que pretende implementar. Uma monitora que, durante o planejamento das atividades, ficou apenas a observar a discussão, é quem apresenta o que será realizado, enquanto as outras duas a auxiliam em alguns momentos. Esse grupo propõe abordar o tema 'família'. O grupo diz que utilizará uma imagem de uma família brasileira, pois a foto mostrará uma família assistindo à TV Globo. O foco está no ensino de *present continuous* e a imagem será utilizada para que os alunos descrevam o que as pessoas da família estão fazendo. O grupo não problematiza, em nenhum momento, nem os modelos de família passados, nem as redes de TV. O foco está nos procedimentos para a prática dos pontos gramaticais e no vocabulário que o grupo pretende apresentar. Alguns monitores comentam a apresentação, sugerindo procedimentos. A coordenadora toca uma música em seu computador e sugere seu uso como início de uma problematização sobre os papéis das pessoas nas famílias e os diferentes tipos de família. A música é *Coming around again*, da cantora norte americana Carly Simon.

Como fechamento, a coordenadora sugere que os monitores pensem quanta comunicação e quanta *pattern practice* existe nas aulas deles. Ela pede para que eles reflitam sobre isso.

Diário de campo da sessão de treinamento número 4 – vinte e três de setembro de 2016

Ao chegar na reunião, percebi que a coordenadora ainda não havia chegado. Depois de alguns minutos, verifiquei o celular e percebi que havia uma mensagem dizendo que iria se atrasar, pois estaria observando uma aula em uma escola. Na mensagem, ela pedia que avisasse aos monitores para trabalhar em grupo no planejamento das aulas. Havia poucos monitores presentes (apenas oito) e somente dois realmente se engajaram na tarefa proposta. Os outros monitores conversaram, um começou a tocar violão e outros tomaram café.

A coordenadora chegou às 9h40min e o cenário mudou completamente. Já havia um grupo maior de monitores (15). Mesmo assim, ela começou o trabalho falando que achava que havia muitas faltas não justificadas e que acreditava que, se os monitores trabalhassem em uma instituição privada de ensino, eles não teriam o mesmo comportamento em relação a faltas e atrasos. Após a fala da coordenadora, os monitores rapidamente se organizaram em grupos e começaram a trabalhar nos planejamentos. A coordenadora monitorou os grupos por alguns minutos e, em seguida, apresentou o tema da sessão: pragmática da língua. Ela perguntou por que as pessoas aprendem uma língua. Os monitores começaram a participar, respondendo à pergunta: para comunicar, para informar, devido ao trabalho, por ser um fator cultural. A coordenadora então pergunta se os alunos estão cientes de que o objetivo de aprender uma língua é comunicar. Os monitores dizem que alguns não. A coordenadora diz que tem observado aulas em que os alunos valorizam muito a gramática e se importam pouco com a comunicação. A coordenadora pergunta, então: quanto tempo os alunos falam inglês durante as aulas?

Um monitor fala de sua experiência em tentar convencer os alunos a interagirem somente na língua alvo durante as aulas. Ele comenta como é desafiador.

A coordenadora aborda que existe uma diferença entre competência comunicativa e competência linguística e que, em competência comunicativa, abordamos o uso da língua e que esse uso está relacionado à pragmática.

A coordenadora aborda os seguintes aspectos da pragmática: interação, escolha, situação em um mundo real, registro e propósito. Ela comenta que não tem visto muita preocupação com pragmática nos planos de aula e dá ideias de como aplicar princípios da pragmática no planejamento das aulas, sugerindo, por exemplo, que um primeiro grupo de alunos crie instruções para um segundo grupo criar um diálogo, que, por sua vez, seria apresentado para um terceiro grupo. Esse terceiro grupo descreveria o que viram no diálogo, interagindo com os dois primeiros grupos, que desse modo receberiam feedback, percebendo se o que foi executado estava de acordo com o que foi pedido.

Uma monitora descreve uma atividade que fará para praticar advérbios de frequência com seu grupo nessa semana. Ela pedirá aos alunos para perguntarem uns aos outros com que frequência eles fazem as tarefas de casa.

A coordenadora fala que os alunos poderiam interferir, dando sugestões sobre o que deveria ser perguntado. Ela lembra da importância de o monitor lembrar ou ter anotado os seus princípios ou aquilo que ele considera mais importante para a sua aula.

Diário de campo da sessão de treinamento número 5 – trinta de setembro de 2016

A coordenadora começa a sessão de treinamento falando sobre o uso da língua em diferentes contextos: formal, informal. Ela fala da diferença cultural no uso de expressões como “por favor” em inglês e em português, introduzindo em seguida um segmento do filme “My fair Lady”, que conta a história de uma mulher que é ensinada a falar como alguém de uma classe social mais favorecida. Ela pede que os professores relacionem o trecho do filme assistido ao texto que leram sobre pragmática.

Alguns professores participam pontualmente respondendo às perguntas da coordenadora sobre a relação do filme com a pragmática. Por meio das perguntas, a coordenadora começa a introduzir exemplos práticos de como aplicar princípios da pragmática ao ensino da língua inglesa. Alguns professores fazem anotações, mas a maioria só escuta atentamente.

A coordenadora pergunta sobre como iniciar uma aula e como normalmente os professores iniciam suas aulas. Os professores falam sobre ativar o conhecimento prévio de língua e de mundo de seus alunos.

C introduz o conceito de *speech acts*: fazer um pedido, cumprimentar. Ela afirma que, para alunos iniciantes, é complicado planejar uma aula de conversação sobre um tema. Para ilustrar essa dificuldade, ela cita como exemplo o tema “preconceito”. Ela fala que é mais proveitoso, nos níveis iniciantes, ensinar aos alunos as funções da língua e aborda como o ensino de funções da língua está relacionado à pragmática.

C dá um exemplo prático de como iniciar uma aula com uma atividade onde os alunos analisam imagens e se utilizam de *prompts* e vocabulário no quadro para interagir uns com os outros.

Os primeiros 40 minutos da sessão ficam bem centrados em C e na abordagem de exemplos práticos sobre como ensinar iniciantes.

Apesar de se poder relacionar a importância da pragmática para um ensino de língua crítico, minha impressão inicial é que a sessão está bastante focada nos aspectos técnicos e metodológicos relacionados ao ensino de alunos iniciantes. A apresentação de C vai em direção a estratégias de estudo que ajudariam os alunos iniciantes a atingir competência linguística e competência comunicativa.

Existem 14 monitores na sessão, aparentemente um pouco menos que nas sessões anteriores. C usa outro segmento de *My Fair Lady* para abordar como o ensino por meio de simples repetição é desprovido de significado e ineficiente.

Depois dos primeiros 70 minutos, C pede que os professores passem a trabalhar no planejamento de aulas daquela semana. Eles se reúnem em grupos e começam a trabalhar enquanto a coordenadora circula pela sala conversando com os grupos.

Diário de campo da sessão de treinamento número 6 – sete de outubro de 2016

C começa a sessão de treinamento contextualizando que essa sessão será sobre avaliação e feedback. Ela aborda e tenta elicitare diferenças básicas entre testes e avaliação. C aborda que avaliação é voltada para o processo, enquanto testes são voltados para a produção. Depois de alguns minutos, ela pede que os monitores formem grupos e discutam a diferença entre testes e avaliação no que se refere à produção oral de seus alunos.

Existem 15 monitores na sala. A sessão, de forma um pouco diferente das prévias, começa com mais interações em grupos e menos centrada em C do que as anteriores. C circula entre os grupos, observando o que eles discutem, monitorando os grupos, mas interferindo pouco.

Novamente tenho a impressão de que o foco em questões práticas, como a avaliação, que faz parte, invariavelmente, da rotina dos monitores, se sobrepõe a questões ligadas a ensino crítico que são o meu foco. Por outro lado, existe uma

atmosfera de ensino reflexivo nas sessões. Os monitores são quase sempre levados a refletir sobre a sua própria prática.

C propõe um jogo para discutir a avaliação oral. No jogo, os monitores completam frases justificando porque eles adotam determinadas atitudes em suas aulas. Por exemplo, eles têm que completar uma frase como a seguinte: “Nos testes orais, eu não tenho em mente somente competência linguística, porque...”

Os monitores parecem não se sentir à vontade de compartilhar suas ideias na frente do grupo ou talvez se sintam inseguros por não conhecer bem o assunto abordado.

Mais alguns Ms chegam. Mais uma vez a sessão fica centrada em C.

C aborda situações comuns que observou em avaliações orais e tenta levar os monitores a refletir sobre como estão planejando e pontuando as avaliações orais de seus alunos. C aborda que o feedback é importante e que, algumas vezes, pode ser dado para a turma como um todo ao invés de individualmente.

A sessão ficou bastante prescritiva. C falou por quase 30 minutos sobre o que fazer ou não em avaliações orais e sobre como preparar os alunos para um bom desempenho em avaliações orais.

Nessa sessão, eu tive que me ausentar meia hora antes do final devido a uma consulta médica.

Diário de campo da sessão de treinamento número 7– quatro de novembro de 2016

Nessa sessão de formação, os monitores do ISF se reuniram previamente com a coordenadora às 8h30min e, por volta das 9h10min, começou uma reunião em conjunto com os professores do ISF e do PROFICI. A sessão de treinamento é sobre *teaching listening*. A coordenadora apresentou os novos monitores que ingressaram recentemente no programa do PROFICI e detalhou os objetivos da sessão. Ela introduziu o assunto, elicitando dos monitores quais os métodos e abordagens que historicamente enfatizaram

o *listening*. Os monitores citaram o *audiolingual method* e a *natural approach*. A coordenadora chama a atenção que no PROFICI e na maioria dos cursos de idiomas atuais *speaking* é mais enfatizado do que *listening*.

Hoje a sessão está bastante cheia para o habitual. 22 monitores, considerando os do PROFICI e os do ISF estão presentes na sessão.

A coordenadora começa a explicar que é importante disponibilizar aos alunos tarefas que estão um pouco acima do nível deles, para que haja um senso de desafio.

A coordenadora e alguns monitores chamam a atenção para o uso de *chunks* de linguagem para o aprendizado de língua e C menciona, então, a importância de o aluno ter escolhas. A possibilidade de escolher como quer se comunicar a respeito de si mesmo é abordada na discussão como algo importante para o aluno. Mesmo assim, a preocupação ainda me parece um pouco técnica. Embora essa questão faça parte do que se pode entender como ensino crítico, ela também é uma das premissas da abordagem comunicativa, e a abordagem comunicativa é uma preocupação recorrente nas sessões de treinamento. Seus fundamentos, como *information gap*, *choice* e *feedback*, já haviam sido discutidos em sessões de treinamento anteriores.

A coordenadora aborda como o ensino de *listening* seria a “cinderela das habilidades” (frase de David Nunan), uma habilidade que sempre foi negligenciada e menosprezada em relação a habilidades como a fala, leitura e redação.

Questões como a inferência e a importância do conhecimento prévio do aluno para atividades de audição também são abordadas, mas, apesar disso refletir uma preocupação com a criticidade no ensino, a perspectiva sobre o assunto me parece técnica.

Tenho a impressão de que a coordenadora acredita que o conhecimento técnico sobre o ensino de línguas é tão importante quanto a formação crítica. Ao mesmo tempo em que a coordenadora aborda questões técnicas sobre o ensino de *listening*, ela menciona a importância dos sentimentos dos alunos em relação ao que eles estão ouvindo. C fala que os alunos podem expressar sentimentos como ansiedade, felicidade e preocupação em relação ao que estão ouvindo e enfatiza a importância de chamar atenção dos alunos para que escutem, de fato, uns aos outros. C, nesse momento, me pareceu destacar uma preocupação eminentemente relacionada ao ensino crítico. Afinal, o respeito mútuo e a democracia são abordados no ensino crítico. Todos em sala

precisam ter voz e vez. Porém, toda essa discussão, rica em criticidade, veio precedida de uma revisão dos princípios básicos do CLT, que está muito mais próxima de uma discussão técnica do que de uma discussão crítica.

A coordenadora pede para os monitores discutirem as seguintes perguntas em grupos:

Why is listening “the Cinderella skill”?

What role does this ability play in EFL classes?

What are the most common kinds of listening activities you know and use in your classes?

How much time do you devote to listening activities in your classes?

A coordenadora dá cinco minutos para os grupos discutirem e, em seguida, solicita respostas para as perguntas. Os monitores têm a liberdade de expressar seus pontos de vista enquanto a coordenadora media a discussão. Nesse momento, tenho a impressão de que a coordenadora transformou a sessão em um momento de aprendizado crítico, mas, ao mesmo tempo, a discussão encaminhada pelas perguntas é técnica. Aí penso: uma discussão técnica sobre o ensino de uma habilidade como o listening não pode ter certo viés de criticidade? O que de fato eu estava esperando? O que eu queria que coordenadora questionasse? Creio que senti falta de que ela falasse sobre o que os alunos são levados a ouvir no livro didático.

Um dos monitores aborda, nesse momento, uma questão interessante, a questão sobre o uso de material real de *listening* durante as aulas, um material que não tenha sido criado com propósito didático.

A discussão entra realmente em um ponto muito relevante sobre o ensino crítico: a importância de dar oportunidade aos alunos de ter acesso a diferentes sotaques da língua, diferentes visões de mundo imersas em diferentes culturas; a importância de ouvir diferentes *genres*, discurso, debate, música, negociação, etc.; a importância da diversidade, da quebra da hegemonia, a discussão sobre as variantes americana e britânica do inglês; a importância de disponibilizar diferentes verdades sobre a cultura vinculada a essa língua.

De repente, tudo na sessão se tornou crítico: a abordagem da coordenadora, o assunto discutido e a perspectiva sobre o ensino de *listening*. Contrariando minha visão

no início da sessão, onde tudo me parecia muito técnico, houve essa quebra, partindo de uma oportunidade desencadeada por um comentário de um dos monitores. A coordenadora, de maneira dialógica, debateu o assunto. Ela menciona que essa discussão estava planejada para um momento posterior da sessão, mas que os monitores a fizeram oportuna. As reflexões sobre o papel da língua inglesa no mundo atual e as implicações das escolhas dos monitores na construção da perspectiva dos alunos sobre a língua inglesa e as culturas relacionadas a ela emergem nesse momento.

A discussão segue para como ensinar *listening* de maneira *bottom up* e *top-down*. A coordenadora elicitava o conhecimento dos monitores sobre o conceito e pede exemplos de atividades *bottom up* e *top down*. Exemplos são compartilhados e comentados pela coordenadora. Partindo das partes para o todo, *bottom up*, ou do todo para os detalhes *top down*.

A preocupação com o significado das palavras nos diferentes contextos é abordada pela coordenadora. A coordenadora termina a sessão falando da preocupação que o professor deve ter com o planejamento de suas aulas e cita Kumaravadivelu, falando de como vê seus professores como intelectuais transformadores.

Diário de campo da sessão de treinamento número 8 – onze de novembro de 2016

A sessão de hoje foi em um prédio diferente e, por uma falha de comunicação com a coordenadora, cheguei atrasado. Quando cheguei, os monitores estavam discutindo atividades de *listening* em grupos, sendo monitorados pela coordenadora.

O grupo mais próximo de onde eu estava começou a discutir questões que se relacionavam ao sotaque logo após a coordenadora sair do grupo. Eles estavam discutindo uma questão que estava projetada em um slide: “*Many activities we do in the course of a listening lesson are actually not listening*” (McCAUGHEY, 2015, p.6).

Após alguns minutos, a coordenadora começa a elicitar o que os grupos discutiram. Um monitor descreve uma atividade que criou para uma de suas aulas e que envolve o uso várias habilidades como audição, fala e negociação de significado. Ele fala que usa tal atividade para contextualizar a apresentação de um tópico gramatical.

A discussão que se segue é sobre a natureza das atividades de *listening*. Esta discussão me parece uma discussão técnica sobre como realizar atividades.

O segundo grupo discute uma música específica e sobre como usar tal música para audição e reconhecimento de itens de vocabulário relacionados a comida.

O grupo do ISF discute uma atividade que é visivelmente mais crítica do que as atividades sugeridas pelos monitores do PROFICI, lembrando o que já havia acontecido anteriormente em outra sessão de treinamento. A monitora fala de uma atividade na qual os alunos, primeiramente, precisavam discutir suas próprias opiniões sobre imigração, pensando em aspectos positivos e negativos sobre imigração para, depois, ouvir um áudio com alguém falando sobre o assunto e discutir o que foi dito. Ao final, eles deveriam comparar as opiniões que ouviram com as suas próprias. Surge também, de outro monitor do ISF, uma observação afirmando existirem mais falantes não nativos de inglês do que nativos e enfatizando que talvez seja necessário expor os alunos a uma maior quantidade de variantes da língua inglesa. Um outro monitor do ISF traz uma sugestão controversa: comparar variantes em termos de estrutura gramatical. Alguns monitores acham que isso poderia confundir os alunos.

Fica cada vez mais claro para mim que a formação crítica dos monitores do ISF é diferente da dos monitores do PROFICI.

A coordenadora aborda a importância de expor os alunos a diferentes variedades da língua inglesa, inclusive a variedades minoritárias, como a jamaicana e a nigeriana. Uma das monitoras do ISF pergunta qual deveria ser, em um curso, a postura do professor quando os alunos se deparam com variedades como o *black English*, onde “She don’t like” seria considerado correto, embora não o seja no inglês padrão, a variedade em que, em sua opinião, muitas das aulas estão baseadas. Ela pergunta à coordenadora se o professor deveria dizer que tal estrutura estaria errada. A coordenadora explica que seria um bom momento para abordar a validade dessa e de outras variedades da língua, mas que não se pode negar uma tendência dos professores brasileiros em tentar adotar o paradigma do inglês americano ou britânico ao invés do inglês brasileiro.

Toda a discussão dos últimos 30 minutos foi bastante crítica e abordou aspectos cruciais que os linguistas aplicados críticos têm discutido sobre os *Englishes* e a situação do inglês na contemporaneidade como língua franca ou língua internacional.

ANEXO A – NARRATIVA DE FERNANDA MOTA, COORDENADORA DO PROFICI



Narrativa de Fernanda Mota, coordenadora do PROFICI

- 1. Como você descreve e planeja a formação dos monitores no PROFICI? Como ela tem mudado ao longo do tempo? Quais as prioridades? Quais os maiores desafios no momento atual?**
- 2. Como a pedagogia e formação crítica se insere no contexto da formação desses professores?**

Ministro sessões de formação dos monitores do PROFICI desde junho de 2012, quando entrei no programa como coordenadora acadêmica. Em novembro de 2012, passei a ser coordenadora geral, mas optei por manter as atividades acadêmicas de formação dos monitores também. Interrompi essa função por apenas um semestre e, no retorno, tenho ministrado sessões voltadas para monitores do PROFICI e professores do NucLi UFBA – Idiomas sem Fronteiras. Esses dois programas têm finalidades convergentes com a diferença de que o NucLi oferece cursos de *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos), tendo em tela o processo de internacionalização da universidade; enquanto o PROFICI oferece cursos de *General English* (Inglês Geral).

Ao longo desse período, minha maior preocupação tem sido promover aos monitores e professores uma formação ampla sobre ensino de língua estrangeira, enfocando assuntos como métodos e abordagens, planejamento de aula, ensino de língua estrangeira através de literatura e outras artes, abordagem intercultural entre outros. Esses assuntos são sempre abordados na esteira de autores proeminentes no campo do ensino de inglês como língua estrangeira, a exemplo de Kumaravadivelu, Larsen-Freeman, Brown, Richards, Nunan, entre outros. Uso também alguns textos da revista *Forum*, na qual encontro textos que conciliam teoria e prática.

Desde que comecei a ministrá-las, a proposta das sessões passou por uma mudança substancial, que se refere ao enfoque mais específico em pontos trazidos pelos monitores ao invés de aspectos mais gerais. Essa mudança se deve ao contato com reflexões de Kumaravadivelu sobre a pertinência da particularidade, praticidade e possibilidade – três parâmetros discutidos por ele em *Beyond Methods*. Assim, uma das prioridades das sessões de formação tem sido substanciar a prática dos monitores com teorias e experiências que promovam a reflexão contínua sobre a prática deles em busca de aprimoramento constante pelo desenvolvimento de pensamento crítico. No âmbito dessa proposta, há o anseio de ampliar a compreensão sobre o papel social do professor e o âmbito de alcance do ensino para além das paredes da sala de aula. Esse anseio se pauta no parâmetro de possibilidade que aponta para a ressonância social que o ensino pode vir a ter.

Considero que, neste ano, em especial, depois de um semestre distante das sessões, consegui colocar em prática essa proposta pedagógica de particularidade, tendo em tela questões relativas às idiossincrasias do programa.

Para ilustrar, no mês passado, por exemplo, abordei o tema de *oral assessment and feedback* antes do período de aplicação da prova oral como forma de tratar questões resultantes de inquietações dos monitores sobre como avaliar alunos e como dar feedback. A sessão foi pautada no texto disponível em: https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/pdfs/Oral_Assessment_Quick_Guide.pdf, mas teve como pano de fundo alguns exemplos das experiências dos monitores com avaliação oral. Na sessão passada, o assunto foi *listening*, pois percebo, pelas observações de aula e comentários dos monitores, que essa habilidade é pouco enfocada nas aulas.

Um dos maiores desafios reside na transposição entre o que é discutido na sessão e a prática dos monitores. Embora muitos apliquem os conhecimentos adquiridos nas sessões, há casos pontuais de monitores cujas aulas não refletem de forma efetiva o resultado das sessões de formação e também não trazem à baila nas sessões as suas crenças e não exemplificam suas atitudes. A quantidade de monitores também é um desafio, pois nem sempre, diante de minhas múltiplas atividades, consigo acompanhar todos eles como gostaria. Apesar disso, me sinto próxima deles pelas discussões que

temos ao longo das sessões e nos momentos em que nos encontramos no programa fora de sala de aula.

ANEXO B – PLANOS DE AULA DO PROFESSOR A

<u>LESSON PLAN TEMPLATE</u>	
<u>Aula1</u>	
Trainee: Professor A	Coordinator: XXXX
Date: September, 22	Level: ELEM 1
Important notes	
Goal(s)	By the end of the class, sts will be able to: - To make questions to or interview other people
Warm up	15 minutes
Stage 1	<p>T presents some vocabulary that will be in the audio. Then T shows an image to sts predict what is going to happen in the audio. T sets a task: When will they meet at the restaurant? T plays the audio on page 38 of SB, twice if necessary.</p> <p>Then T asks sts to try to write down the two questions that are in the audio. T shows transcription if necessary.</p> <p>T asks sts to create some questions based on the question they saw in the transcription. To copy the structure.</p> <p>20 minutes</p>
Stage 2	<p>T shows the grammar focus on page 39 of SB, and presents to sts the grammar to interrogative form of simple present. (T contrasts with the interrogative form of verb to be)</p> <p>T asks sts to practice in pairs the questions in the grammar focus and try to create others.</p> <p>T asks sts to answer the exercise 8 on page 35 of WB</p> <p>25 minutes</p>
Stage 3	T asks sts to do the listening activity on page 40 of SB. Then Sts should complete the exercise 9 writing about their routine.

	<p>Later sts should ask each other about their routine, T reminds sts of the questions used in the listening activity. T encourages sts to ask other questions and shows the page 120 of SB to help with other questions.</p> <p>25 minutes</p>
Stage 4	<p>T asks sts to write down questions that they would ask to any person they like.</p> <p>If there is time, sts should ask those questions to their partner and they have to make up answers.</p> <p>T checks the attendance.</p> <p>15 minutes</p>
Extra-class activity	

<u>LESSON PLAN TEMPLATE</u>	
<u>Aula 2</u>	
Trainee: Professor A	Coordinator: XXXX
Date: September, 20	Level: ELEM 1
Important notes	
Goal(s)	By the end of the class, sts will be able: <ul style="list-style-type: none"> - To write their routine
Breaking the ice	10 min
Stage 1	T shows some kinds of transportation to sts and asks them to write down the transportation they usually use. T asks sts to think about

	<p>other ways of transportation.</p> <p>T highlights the verbs on snapshot on page 36 of SB and then elicits from sts other verbs.</p> <p>T plays with sts tic tac toe with the verbs elicited by sts.</p> <p>T asks sts to create mini-dictionary with the verbs they are learning and gives sometimes to them put the new verbs on the dictionary. 15 minutes</p>
<p>Stage 2</p>	<p>T asks sts to write down things that they always do. T points out that this is one of the usages of simple present. T shows sentences of “third person” with things that are permanent, and shows the –s ending.</p> <p>T shows more images that sts will be able to use the negative form of simple present, T elicits from sts the usage don’t and doesn’t and explain to others who don’t understand.</p> <p>Exercise on page 37 of SB.</p> <p>Exercise on page 32 and 33 of WB</p> <p>T presents irregular verbs and asks sts to do exercise on page 38 of SB.</p> <p>T asks sts to do exercise 5 and 6 on page 34 of WB.</p> <p>T explains the difference between present continuous and simple present.</p> <p>20 minutes</p>
<p>Stage 3</p>	<p>Pre-listening: T pre-teaches vocabulary T calls sts’ attention to be focused in understanding what is necessary to understand. T shows the picture from the book and asks sts to predict what the audio is about based on picture.</p> <p>Is the car Jason’s? Is Jason’s sister’s job in the suburbs? Do Ashley’s parents drive to work? Do Ashley’s parents take the bus or the train?</p> <p>Sts will do it in pairs one should answer the first two questions and the other should answer other the two questions.</p> <p>If sts are not able to answer the questions, they will listen to the audio</p>

	for the third time with the text, so they can answer. 20 min
Stage 4	T will ask sts to write their routine, during the week and in the weekend. T checks who is present – attendance list 20 minutes
Extra-class activity	

<u>LESSON PLAN TEMPLATE</u>	
<u>Aula 3</u>	
Trainee: Professor A	Coordinator: XXXX
Date: September, 10	Level: ELEM 2
Important notes	
Goal(s)	By the end of the class, sts will be able: - To talk about future plans for special dates.
Breaking the ice	T will play hot potato with sts. When the music stops, the person with the “potato” in hands will have to say a name of a classmate pointed by the T, if he doesn’t know he’ll lose. If the activity takes too long, sts with potato will lose. 10 minutes
	T asks sts to take their notebooks with their research. Sts should stand up and ask each other about their athlete and see their curiosities. Sts have to use questions learned from previous class. (T can elicit from sts or show to them). After they have finished this, T introduces the topic of the class that is

Stage 1	<p>about plans.</p> <p>15 minutes</p>
Stage 2	<p>T writes on board “Plans for the weekend: I am going to practice some sports and study”</p> <p>T writes on board some options to do in weekend. Then T asks sts to ask each other if they are going to do any of those activities written on board. (Between activities T writes some activities that are in the audio so sts will know previous vocabulary)</p> <p>Sts should do the exercise 4 on page 63 of WB.</p> <p>Sts should do the exercise 5 on page 74 of SB.</p> <p>What are Philip’s plans for his birthday? What is he going to do in his going to do in his birthday?</p> <p>T asks sts to listen to audio on page 72 of SB and answer these questions. (T plays audio twice if necessary)</p> <p>After Sts have answered, T draws sts’ attention to the date of Philip’s birthday. T shows the format and asks sts to give some holidays’ date in Brazil, so they put in the right format.</p> <p>Then T shows all months of the year, to make sure all sts know and later ordinal numbers. T plays the audio to sts learn the pronunciation of ordinal numbers.</p> <p>Sts do exercise 3 on page 62of WB.</p> <p>Sts should ask each other’s birthday to check if we can make a birthday party to someone during this period in PROFICI.</p> <p>70 min</p>
Stage 3	<p>T writes that he is going to travel in his birthday, and he is going to go by bus or car to Chapada Diamantina.</p> <p>T highlights <i>what, how and where</i> from the sentence written before.</p> <p>T writes other sentences on board to elicit from sts what would be a proper question to get those answers, so sts get used to wh-questions with be going to.</p> <p>From these sentences, T highlights time expressions and shows some options to sts.</p> <p>T asks sts to do exercise 5 on page 64 of WB.</p> <p>Sts should answer:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - What is Tyler going to do for Valentine's day? - Where is he going to do this? - What is Mona going to do for Valentine's day? <p>Then T plays the audio from the text on page 75 of SB. Sts should be in pairs to get answers. T lets sts see the text to make sure they answered correctly.</p> <p>T asks sts to read text to see what people do in their birthdays. T asks sts to ask each other about some custom we have here in Brazil</p> <p>T shows snapshot on page 76, so sts see some ways to celebrate, then T asks sts to write down how they want to celebrate their birthday.</p> <p>70 minutes</p>
Stage 4	<p>Attendance list 5 min</p>
Extra-class activity	<p>T asks sts to do exercise 7 on page 66 of WB.</p>

ANEXO C – NARRATIVA DO PROFESSOR A



Narrativa 1 do Professor A, monitor do PROFICI

1. **Gostaria você narrasse como foi, e está sendo, seu processo de formação como professor dentro do PROFICI. Como foi o começo? Como ele tem evoluído? Quais são os principais aprendizados?**

No início do PROFICI eu ainda estava bastante inseguro com o rumo do curso e como eu iria lidar com a faculdade. Um dos principais ganhos no PROFICI foi a certeza de que eu quero trabalhar ensinando inglês no futuro.

Nas primeiras aulas eu me sentia muito inseguro e tinha muito medo de ensinar algo errado ou que eu não fosse capaz de ensinar o que era necessário, mas com as sessões de treinamentos e com o curso de treinamento de professores ministrado por **coordenador X***, eu sinto que passei a lidar melhor com o ensino de inglês. Sinto a grande importância dos treinamentos.

Outro ganho enorme que tive com o PROFICI foi que minhas notas e meu empenho na graduação aumentaram muito e hoje me dedico muito mais, acredito que isso é reflexo da minha vontade de me tornar um grande professor.

Tem sido uma experiência incrível estar no PROFICI e estou muito satisfeito com o caminho que estou percorrendo estando neste programa.

* O nome do coordenador foi omitido do texto original por uma questão ética (grifo do pesquisador)

ANEXO D – NARRATIVA 2 DO PROFESSOR A**Narrativa 2 do Professor A, monitor do PROFICI****1. Gostaria que você comentasse como as sessões de treinamento do PROFICI contribuem para sua formação crítica como professor?**

As sessões de treinamento do PROFICI me dão base para ensinar. Através das sessões eu consigo analisar o que faço em sala de aula, como posso melhorar, o que preciso mudar. Toda sessão eu aprendo algo novo e desde a minha primeira aula até o momento, sinto que minha capacidade de ensinar melhorou muito graças as sessões de treinamento. Ainda não tive matérias como didática na graduação, mas sinto que já aprendi bastante com as sessões de treinamento do PROFICI. Além das sessões de treinamento, o treinamento de professores oferecido no meio do ano também me ajudou muito.

ANEXO E – PLANOS DE AULA DO PROFESSOR B

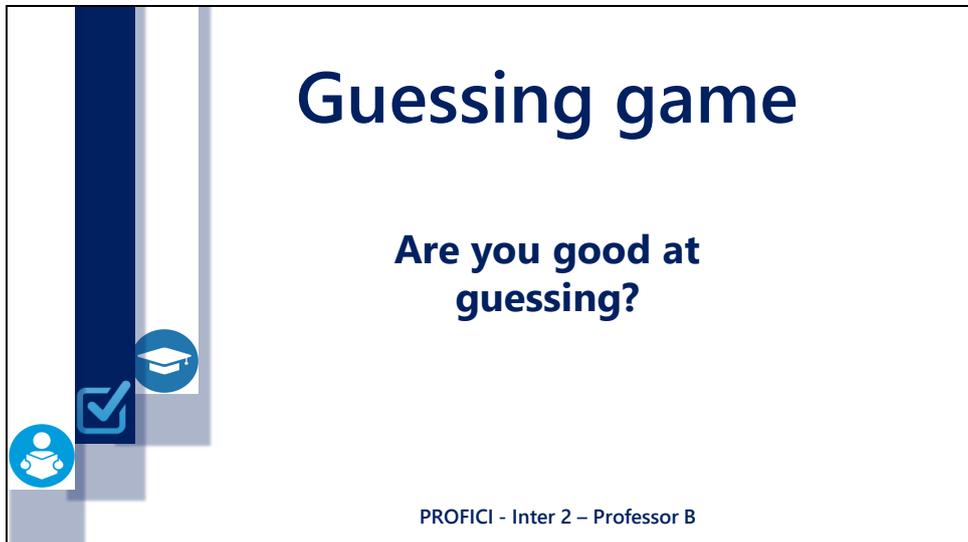
Slide 1



PROFICI/PROEMI
Inter 2
Professor B
Sept. 6, 2016

Good morning!

Slide 2



Guessing game

Are you good at guessing?

PROFICI - Inter 2 - Professor B

Sts are divided in two groups and invited to play a guessing game. I ask Sts if they are good at guessing. I start the game by drawing on the whiteboard Elevador Lacerda, and Sts should guess what I'm drawing. (Possible draws: the Eiffel Tower, the Colosseum, the Taj Mahal, and so forth.

Slide 3





Places to visit before I die



Elevador Lacerda, one of the best-known man-made attractions in Brazil, connects Lower and Higher Salvador. In its current configuration, the 191-foot-high landmark with four cabins overlooking Baía de Todos os Santos and listed by IPHAN (the National Historic and Artistic Heritage Institute) dates back to 1930. **The original project was called Elevador Hidráulico da Conceição and built between 1869 and 1873** thanks to the visionary entrepreneurship of Antonio de Lacerda and to his brother, engineer Augusto Frederico de Lacerda.

PROFICI - Inter 2 – Professor B

I write on the board Sts' answers, explain that the draws from previous activity are famous landmarks, ask Sts to discuss in pairs, and write down where each of those landmarks are located. I show on the board information about each landmark using passive voice (such as, The Eiffel Tower was built for the 100th anniversary of the French Revolution, [...], the Colosseum was opened in 80 A.D., and was one the places that were used as scenario in many movies) By this time, students are asked about some of those movies. Teacher elicits the answers. (Possible answer: EAT, PRAY, LOVE. If this answer is not given, teacher can give as an example).

Slide 4





Places to visit before I die



When Gustave Eiffel's company built Paris' most recognizable monument for the 1889 World's Fair, many regarded the massive iron structure with skepticism. **It was built for the 100th anniversary of the French Revolution.** Today, **the Eiffel Tower**, which continues to serve an important role in television and radio broadcasts, **is considered an architectural wonder and attracts more visitors than any other paid tourist attraction in the world.**

PROFICI - Inter 2 – Professor B

I write on the board Sts' answers, explain that the draws from previous activity are famous landmarks, ask Sts to discuss in pairs, and write down where each of those landmarks are located. I show on the board information about each landmark using passive voice (such as, The Eiffel Tower was built for the 100th anniversary of the French Revolution, [...], the Colosseum was opened in 80 A.D., and was one the places that were used as scenario in many movies) By this time, students are asked about some of those movies. Teacher elicits the answers. (Possible answer: EAT, PRAY, LOVE. If this answer is not given, teacher can give as an example).

Slide 5





Places to visit before I die



It was commissioned in 1632 by the Mughal emperor Shah Jahan to house the remains of his cherished wife. The famed mausoleum complex, built over more than 20 years, is one of the most outstanding examples of Mughal architecture, which combined Indian, Persian and Islamic influences. At its center is the Taj Mahal itself, built of shimmering white marble that seems to change color depending on the sunlight or moonlight hitting its surface. Designated a UNESCO World Heritage site in 1983, it remains one of the world's most celebrated structures and a stunning symbol of India's rich history.

PROFICI - Inter 2 – Professor B

I write on the board Sts' answers, explain that the draws from previous activity are famous landmarks, ask Sts to discuss in pairs, and write down where each of those landmarks are located. I show on the board information about each landmark using passive voice (such as, The Eiffel Tower was built for the 100th anniversary of the French Revolution, [...], the Colosseum was opened in 80 A.D., and was one the places that were used as scenario in many movies) By this time, students are asked about some of those movies. Teacher elicits the answers. (Possible answer: EAT, PRAY, LOVE. If this answer is not given, teacher can give as an example).

Slide 6

Places to visit before I die



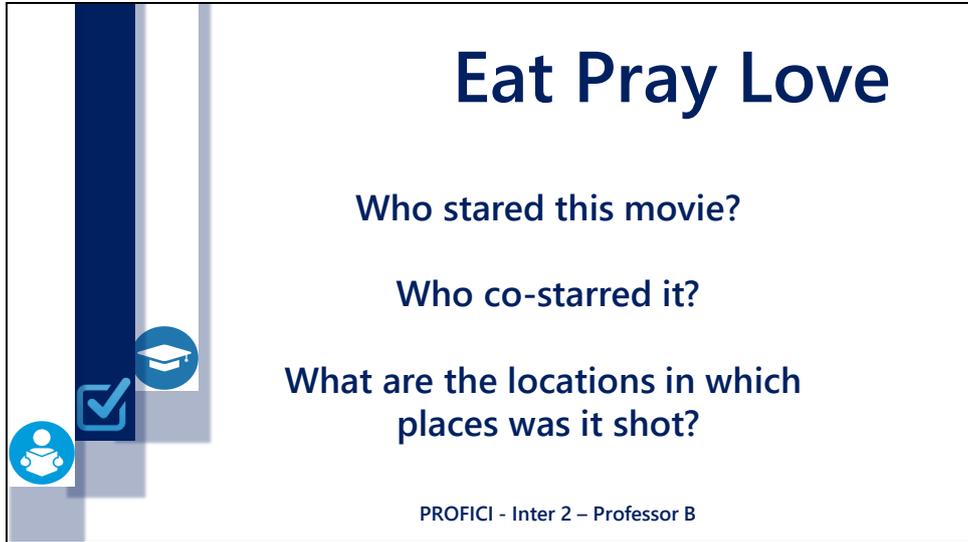
Located just east of the Roman Forum, **the massive stone amphitheater known as the Colosseum was commissioned around A.D. 70-72 by Emperor Vespasian.** After four centuries of active use, the magnificent arena

fell into neglect, and up until the 18th century **it was used as a source of building materials. Though two-thirds of the original Colosseum has been destroyed over time,** the amphitheater remains a popular tourist destination, as well as an iconic symbol of Rome and its long, tumultuous history.

PROFICI - Inter 2 - Beto Mercês

I write on the board Sts' answers, explain that the draws from previous activity are famous landmarks, ask Sts to discuss in pairs, and write down where each of those landmarks are located. I show on the board information about each landmark using passive voice (such as, The Eiffel Tower was built for the 100th anniversary of the French Revolution, [...], the Colosseum was opened in 80 A.D., and was one the places that were used as scenario in many movies) By this time, students are asked about some of those movies. Teacher elicits the answers. (Possible answer: EAT, PRAY, LOVE. If this answer is not given, I will give as an example).

Slide 7



Eat Pray Love

Who stared this movie?

Who co-starred it?

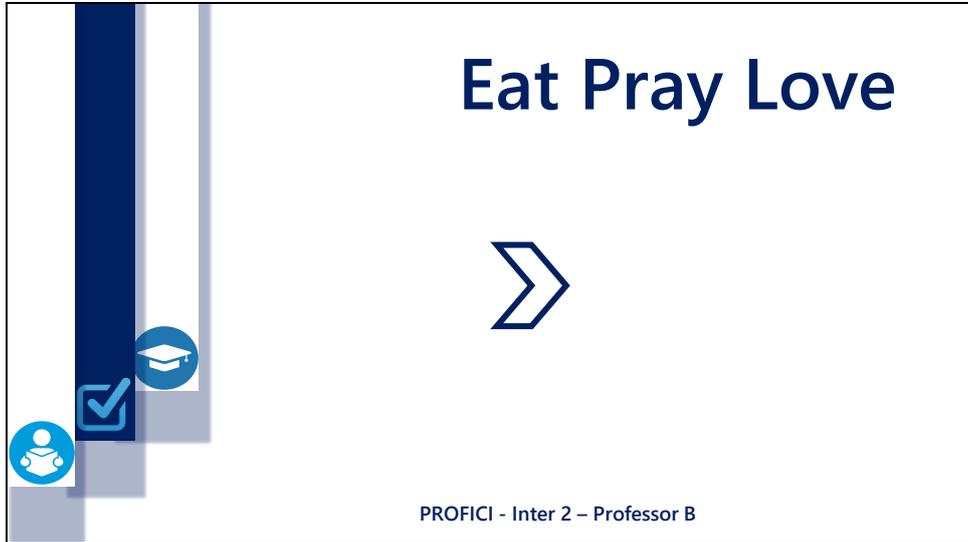
What are the locations in which places was it shot?

PROFICI - Inter 2 – Professor B

The slide features a decorative vertical bar on the left with three icons: a person, a checkmark, and a graduation cap. The text is centered on a white background with a dark blue border.

Sts are asked if they have seen this movie. I ask them some questions about the actors, director, places where this movie was filmed. The answers are elicited and written on the board. Sts are invited to watch the trailer from this movie, and pay attention if these answers are ok.

Slide 8



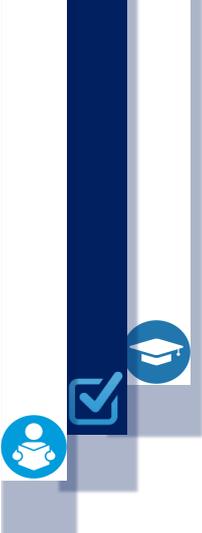
Eat Pray Love

➤

PROFICI - Inter 2 – Professor B

The slide features a dark blue vertical bar on the left side. Overlapping the bottom of this bar are three circular icons: a person silhouette, a checkmark, and a graduation cap. The main content area is white with the title 'Eat Pray Love' in a large, dark blue font. Below the title is a large, hollow, right-pointing arrow. At the bottom right of the slide, the text 'PROFICI - Inter 2 – Professor B' is displayed in a smaller, dark blue font.

Slide 9



Eat Pray Love

The movie was starred by Julia Roberts,

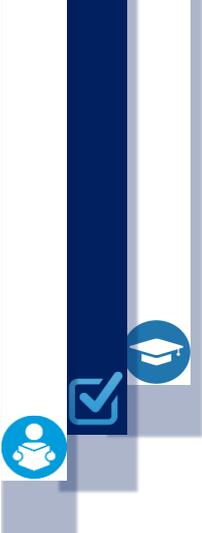
Eat, Pray, Love was co-starred
by

It was shot in the U.S., Italy,
India and Indonesia

PROFICI - Inter 2 – Professor B

Students discuss in pair, confirm the previous given answers, and add more details. I ask the if they know the director's name or if the movie was based on/an adaptation from a book/novel. All the comments are written on the board. (It was directed by Ryan Murphy and it was based on the eponymous \i- 'pä-nə-məs, e-\ book written by Elizabeth Gilbert. Sts are encouraged to identify in the text the same structure of the examples on the board. Then, I ask them to say the same idea in a different way. I'll give examples using the sentences projected. Sts do activity attached. Answers are checked.

Slide 10



Working on reading

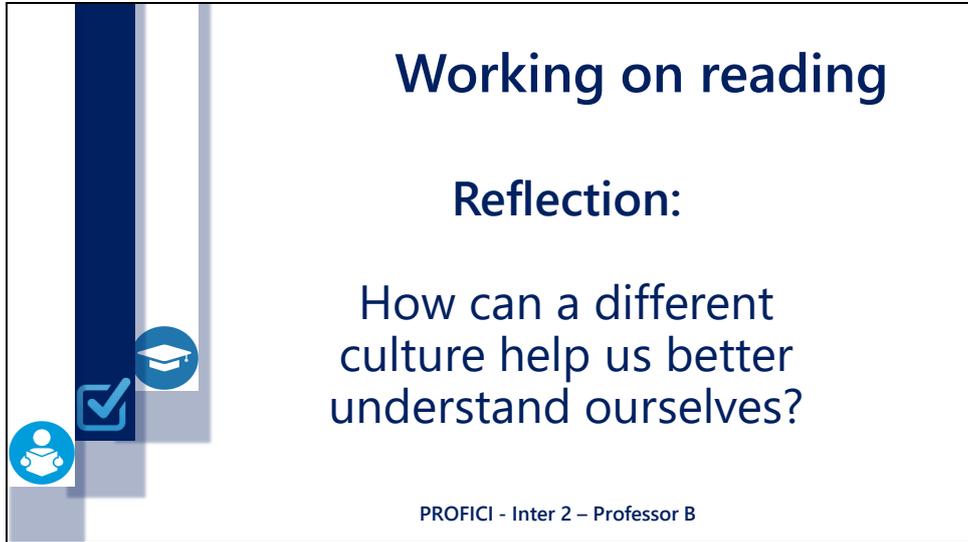
Eat Pray Love Chapter 6

How everything started...

PROFICI - Inter 2 – Professor B

I will focus Sts' attention to an excerpt from the novel EAT, PRAY, LOVE (Chapter 6), asking them if they know/remember how the main character's journey starts. Sts are told that they will read a part of the novel that explains how everything started. Sts are encouraged to do the reading comprehension activity (attached). Then, they are encouraged to discuss in trios the following question: How can a different culture help us better understanding ourselves? Each trio presents their point of view.

Slide 11



Working on reading

Reflection:

How can a different culture help us better understand ourselves?

PROFICI - Inter 2 – Professor B

The slide features a decorative vertical bar on the left with three icons: a person, a checkmark, and a graduation cap. The text is centered and uses a blue color scheme.

I will focus Sts' attention to an excerpt from the novel EAT, PRAY, LOVE (Chapter 6), asking them if they know/remember how the main character's journey starts. Sts are told that they will read a part of the novel that explains how everything started. Sts are encouraged to do the reading comprehension activity (attached). Then, they are encouraged to discuss in trios the following question: How can a different culture help us better understand ourselves? Each trio presents their point of view.

Slide 12



That's all for today, folks!

Homework:

Chose your favorite movie adaptation and present it next
class (oral presentation).
You should talk about the book and movie.

Thanks for coming. See you on Thursday!
Yes, we're going to have class on upcoming Thursday!

PROFICI - Inter 2 – Professor B

AULA 2 PROFESSOR B

Slide 1



PROFICI/PROEMI
Inter 2
Professor B
Sept. 8, 2016

Good morning!

Slide 2

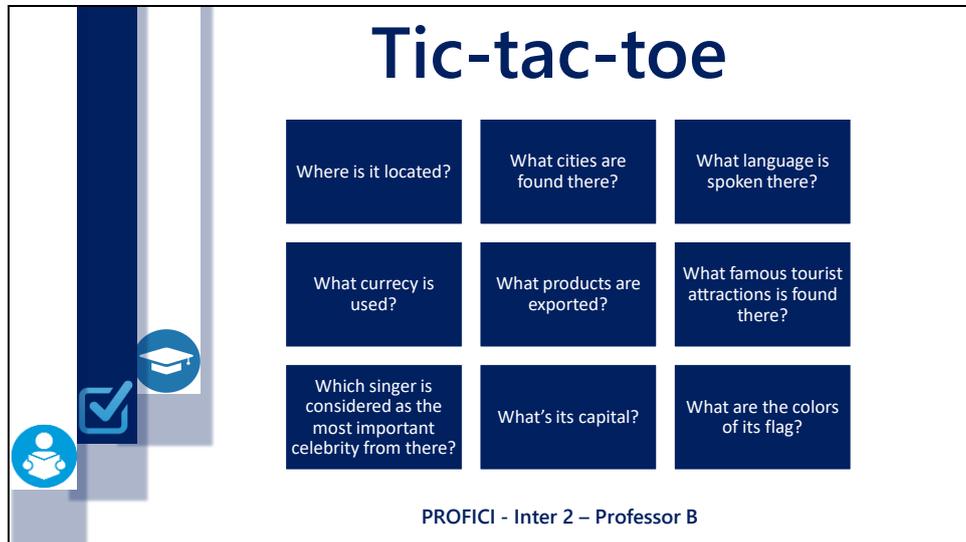
Let's travel



PROFICI - Inter 2 – Professor B

I start the class by reviewing last class. Sts are encouraged to talk about the places they saw in the trailer of the movie Eat pray love. Answers are elicited. Then I ask them if they have thought about traveling South America. If so, what countries they would like to visit, or already have visited. Sts discuss in pairs and trios. I elicit from them their opinions. If nobody mentions Bolivia, I'll introduce it by saying that there are beautiful places there (according to this slide)

Slide 3



Tic-tac-toe

Where is it located?	What cities are found there?	What language is spoken there?
What currency is used?	What products are exported?	What famous tourist attractions is found there?
Which singer is considered as the most important celebrity from there?	What's its capital?	What are the colors of its flag?

PROFICI - Inter 2 – Professor B

The slide features a decorative vertical bar on the left with icons for a person, a checkmark, and a graduation cap. The tic-tac-toe board is a 3x3 grid of dark blue boxes with white text.

Sts are asked to think of what they know about Colombia. Sts are divided in two groups and invited to play tic-tac-toe with some information about this country. If they answer correctly they score a point.

Slide 4



About Colombia

Facts about Colombia

Location: Northwestern S. A., with coasts on the Atlantic and Pacific oceans

Population: Around 45 million

Industries: Textiles and clothing; mining and oil

Agricultural products: Coffee, flowers, sugar, bananas, rice, corn, and cotton

beaches ✓	volcanoes	snow-capped mountains ✓
rivers	lakes	hot lowland plains ✓

PROFICI - Inter 2 – Professor B

Listening: Sts are asked more specific info about Colombia, such as population, industries and so forth. They are encouraged to predict. Sts listen to the audio and check their predictions. Sts now are asked to check the other things the speaker mentions. Sts check their answers.

Slide 5



Now it's your turn

Facts about ...

Choose a place you'd like to visit. Write down some passive sentences about it. They will be used as answers. Then the fun begins!

You say the statement and your partner(s) must ask the right question for this answer.

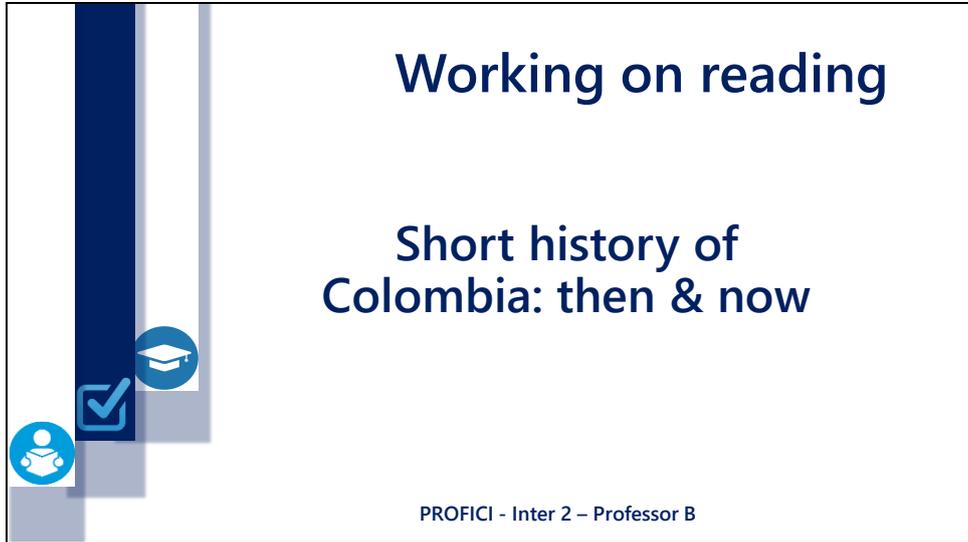
E.g.: *"The peso colombiano is used in Colombia."*
"What currency is used in Colombia?"

"Spanish is spoken in Colombia."
"What language is spoken in Colombia?"

PROFICI - Inter 2 – Professor B

In order to check understanding and practice form, Sts play "Ask the right question".

Slide 6



Working on reading

Short history of
Colombia: then & now

PROFICI - Inter 2 - Professor B

The slide features a decorative vertical bar on the left side with a dark blue background and a lighter blue gradient. Three circular icons are positioned along this bar: a person icon at the bottom, a checkmark icon in the middle, and a graduation cap icon at the top. The main content area is white with a thin black border.

Sts' are asked if they would like to know a bit more about this beautiful country. If so, Sts read the text (attached) and do the reading comprehension activity. Answers are checked in pairs, then, they are invited to share with the whole group what they have learned during this class.

Slide 7



Oral presentation

**KEEP
CALM**

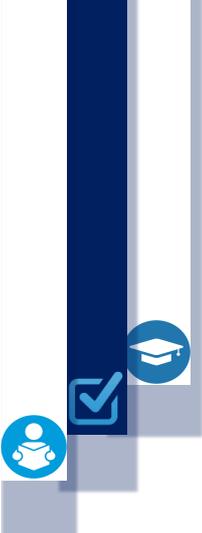
AND 

**TELL US
EVERYTHING**

PROFICI - Inter 2 - Professor B

Sts' present the assessment from previous class.

Slide 8



That's all for today, guys!

Homework:
Activities 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, and 11 from Interchange 2 Sts' book

Unit 11 – exercises available at
www.cambridge.org/interchange arcade

Composition:
Make an information list about our city, like the one we did about Colombia. Then write a paragraph about it. Try to use passive voice.

Thanks for coming. Have a nice weekend!

PROFICI - Inter 2 – Professor B

ANEXO F – NARRATIVA DO PROFESSOR B



Narrativa 1 do Professor B, monitor do PROFICI

- 1. Gostaria você narrasse como foi, e está sendo, seu processo de formação como professor dentro do PROFICI. Como foi o começo? Como ele tem evoluído? Quais são os principais aprendizados?**

O início desta narrativa, assim como minha vida profissional como professor, tem como ponto de partida o meu ingresso no programa. Foi nele que descobri os caminhos do ensino de língua estrangeira e, instigado pela proposta do programa e inúmeras sessões de formação de professores, me encontrei encantado pela prática.

Há quase 3 anos, assumi meus primeiros grupos no projeto e, com total suporte da coordenação, pude compreender a finalidade do ensino da língua inglesa, assumindo o seu verdadeiro valor educativo, que vai muito além de simplesmente capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos ou cumprir exigências estabelecidas. Hoje, muito mais preparado, afirmo, com infinita gratidão ao PROFICI, que através dele pude desenvolver habilidades relativas a prática docente e ter acesso a oportunidades tanto no mercado de trabalho quanto no universo acadêmico.

Os ensinamentos assimilados vão além dos conhecimentos que tangem a abordagem comunicativa que tem como objetivo principal desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas através de contextos pautados em situações autênticas. Ensinamentos esse que são fundamentais para aqueles que pretendem adentrar o mercado de trabalho e desempenhar o papel de educador humanitarista com respeito às singularidades de cada indivíduo.

ANEXO G – NARRATIVA 2 DO PROFESSOR B**Narrativa 2 do Professor B, monitor do PROFICI****1. Gostaria que você comentasse como as sessões de treinamento do PROFICI contribuem para sua formação crítica como professor?**

Respondendo sua questão, as sessões são *part and parcel* do programa. A partir das sessões, os monitores podem se preparar através das discussões conduzidas pela coordenação e sempre baseadas nas teorias que permeiam o programa. É na sessão de treinamento que monitores recebem orientação para que estes possam desenvolver tanto as habilidades necessárias na carreira discente, quanto as comunicativas nos alunos em sala de aula.

ANEXO H – TEXTO SOBRE PRAGMÁTICA DISCUTIDO NAS SESSÕES DE TREINAMENTO

Reflections

Communication Practice vs. Pattern Practice *or A Live Teacher Is Absolutely Necessary*

BY ADRIAN PALMER

This article was first published in Volume 9, No. 4 (1971).

A language course has two components: the course content, and the presentation of that content. This article deals with the presentation component. Its main thesis is this: Since the ultimate goal of language learning is communication, classroom presentation should, from the outset, be directed toward the development of communication skills. Learning requires practice, but this practice should be communication practice, not mere pattern practice.

I will develop this theme by considering the following four topics:

1. The nature and form of communication-practice drills.
2. The psychological preparation for communication.
3. The introduction of new content in communication practice.
4. The relationship of communication practice to textbook and curriculum.

The Nature and Form of Communication-Practice Drills

In communication-practice (CP) drills, the student finds pleasure in producing a response that is not only linguistically acceptable but which also conveys information personally relevant to himself and other people. The following two examples illustrate the form such drills might take and the rational basis for their use:

Example 1

The most important aspect of a sentence is its meaning, not its form. Often a sentence that is incorrect in formal respects still conveys the desired meaning. For example, **I told him to opens the window*. However, a formally correct sentence used in the wrong situation can lead to real-life

problems. For example, *I ordered the teacher to open the window*. Therefore, when we have our students practice sentences that illustrate a new pattern, we should make sure that they pay attention to the meanings of the sentences as well as to their form. If we discover that our drills require the student to make only mechanical responses, then we should use some other techniques to lead him back into communication and away from mere pattern practice.

The most powerful tool at the teacher's disposal is his twofold ability to (1) create verbally situations that are relevant to the student's own life, and then to (2) force the student to think about the meaning and consequences of what he would say in such situations. An example will help to clarify what I mean. Let us say that the teacher wants to practice the following pattern:

I would tell	him to	shut the door.
	her	turn on the light.
	them	bring some food.

The teacher could proceed as follows:

1. Make sure the students understand the sentences. If necessary, translate a representative sentence into the students' native language.
2. Point out the obvious facts about the structure of the sentence, such as:
 - a) WOULD + simple form of verb
 - b) The object form of the pronouns HIM, HER, THEM
 - c) TO + the simple form of the verb
3. Have the students repeat two or three sentences from the pattern several times, to make sure they are making no gross mistakes, such as saying "to shutting the door."

Reflections

4. This is the most important step. The teacher must make his students feel that they are communicating an important idea when they use the pattern. One way to proceed is to use a question-and-answer technique such as the following:

Teacher: Karen, if you and Susan came to class at 8:00 a.m. and it was winter, so the room was still dark, what would you tell Susan?

Karen: I would tell her to turn on the light.

If Karen does not answer correctly, however, because she has not understood the instructions, the teacher should repeat them, explaining the situation again or translating the original sentence. He must insure that Karen understands what she is replying to.

If Karen answers correctly, then the teacher turns to Paul:

Teacher: And how about you, Paul? If you were with Mary and you wanted to read, what would you do?

Paul: I would tell her to turn on the light.

Teacher: (*in student's native language*) You as a boy would tell a girl to do that for you?

Teacher: (*continuing in English*) Paul, if you came alone, and if I was in the room, what would you do?

This question is of a type that really forces the student to be imaginative. If he answers mechanically, he might say this:

I would tell you to turn on the light.

At this point the teacher may pretend to react violently, accusing Paul of being impolite to a teacher. In this way he can help him to see the implication of using the word *tell* in this pattern when addressing someone in a position of authority.

If the teacher wishes to use a more oblique approach, he might say something like "Then I would throw you out of class!" This kind of statement would cause Paul and the other students to think about why the teacher said it. Thus it would help them reach the conclusion that they should not *tell* someone in a position of authority to do something.

Let us see how communication-practice drills differ from pattern-practice (PP) drills. In theory, PP does involve a transfer of attention from form to meaning; in reality the meanings of sentences grouped as they are in

PP drills are not particularly relevant either to the other sentences in the drill or to the students themselves. In such drills, a student's response will draw forth a reaction from the teacher and from his fellow students only when it is grammatically incorrect. Furthermore, to produce a correct response, the student is required to consider only superficial grammatical information. And he derives little or no satisfaction from giving a response that is grammatically correct but which does not convey useful or interesting information.

In both communication-practice and pattern-practice drills, the student must be aware of the grammatical and semantic restrictions on the substituted lexical items. However, in CP the student must also pass judgment on the social acceptability of his utterance and decide whether or not it is an appropriate response to the situation. He must picture himself in a certain situation and consider those factors that influence what he would say outside the classroom. He must consider his age, sex, and social status. He must be concerned about whether he is being polite or offensive. He must think about what the repercussions of a certain response would be. If he gives an inappropriate response, the teacher will bring this to his attention, perhaps in one of the ways I have indicated above.

A further difference between the two types of drills is that while the PP drill can be administered by a machine such as a tape recorder, the CP drill cannot be so conducted, since it requires flexible and human responses. A live teacher is absolutely necessary. This being the case, the teacher should spend a large portion of his classroom time on this kind of exercise—in doing what he alone can do. His self-evaluation should include the following question: Could my role in teaching have been handled equally well by a machine? If the answer is Yes, the teacher can only conclude that he is wasting his talents.

Example 2

At a very early point in a language program it is advisable to bring the student's creative abilities into play. The following example suggests one way to do this:

The teacher may require each student to prepare a few questions and answers using vocabulary and grammar patterns from previous lessons. At the beginning of the course these questions will be simple and short, and the answers will be equally brief. A student can develop a simple dialogue, such as the one given below, by using a few key words and patterns.

In this example, the teacher has asked Paul to make up a question to ask in class. The cast of characters includes the teacher, Paul, David, John, Mary, and Bruce.

Reflections

- Paul:* Who is taller, John or Mary?
Teacher: Who(m) are you asking?
Paul: I'm asking David.
Teacher: Ask him again.
Paul: David, who is taller, John or Mary?
Teacher: David, do you understand?
David: Yes, I understand.
Teacher: Then answer the question.
David: John is taller than Mary.
Teacher: Mary, is David correct?
Mary: Yes, David is correct.
Teacher: (using the student's native language) Would you really say what David just said?
Mary: John is taller than Mary.
Teacher: (in the student's native language) Would you really say that? Would you use your own name like that? (Teacher translates Mary's inappropriate sentence into her native language.) Now try again.
Mary: David is taller than I (am).
Teacher: Bruce, what did Mary say?
Bruce: Mary said David is taller than she (is).

The key to this CP drill is flexibility and relevance to the classroom situation. By asking a single question of several different people, the teacher succeeds in eliciting several different responses. Also, the question pattern that Paul is supposed to practice is repeated in meaningful contexts.

When a student makes a mistake, the teacher will have to explain what the error is. There may be a simple grammatical explanation. When there isn't, the teacher may make use of a paraphrase of the sentence in the student's own language that is incorrect in the same way that the student's English sentence is incorrect. Then the student will understand intuitively why his response was wrong, and class time will not be wasted while the teacher gets involved in linguistics, semantics, and general confusion.

As a variation of the kind of drill shown above, the teacher might require students to prepare short stories to present orally in class, using vocabulary and grammar patterns from past lessons that the students feel they need extra practice in. The teacher should encourage cleverness and the imaginative use of language even at the price of failing to achieve grammatical perfection. And, as he listens to the students, he should try to detect general weaknesses in intelligibility, to which he can then draw the attention of the entire class. After the first telling of a story, it can be immediately revised, with all the students participating in the revision.

After the story has been revised, repeated by the students, and retold by the teacher, it should be discussed in English. In the early stages of instruction the discussion will be limited to simple questions about each sentence. Later on, however, the class can discuss the story in the light of each student's personal ideas: What would you do in that situation? Has such a thing ever happened to you? Could this story have been true? and so on. During the course there should be a conscious effort to transfer the responsibility for asking questions and leading discussions from the teacher to the students, so that eventually a student will take over the leadership of the class for each discussion period.

The Psychological Preparation for Communication

A language teacher should instill in his students a number of skills that are more directly related to the students' psychological attitude toward new languages than to their direct knowledge about the language they are learning. The importance of developing these skills becomes obvious when we teach by communication practice, since effective communication requires their constant use.

Criticizing one's own performance

To communicate effectively in a second language, the speaker must be skilled in evaluating and criticizing his own speech. The teacher's role includes more than simply providing a model for the student, calling attention to his mistakes, and teaching him how to correct them. A teacher should train the student to listen to himself as he speaks, to recall what he has said, and to pass judgment on his own correctness. In other words, train the student to become his own critic.

This goal is best achieved in stages. First, the student should be made to realize that his participation in what other students are saying is a form of extended listening practice. Then, in evaluating other students, he will become aware of his own potential areas of difficulty, and eventually his own errors.

Understanding unexpected utterances

Communication implies novelty. If all responses were predictable, there would be no communication. Therefore, the teacher should train the student to take the proper attitude toward the unknown, both in understanding and in producing speech.

If a student hears a sentence he does not understand, he has three options: (1) ignore it; (2) ask what it means; or

Reflections

(3) try to figure out what it means. For the language learner, the third option is the most difficult, the second is easier but ultimately less productive, and the first should be avoided. The following is a technique for helping the student take the third option.

When a student says, "I don't understand that sentence," the teacher must first decide whether he can realistically expect the student to understand it. If he can, then he must assess the student's past performance in class. If the student is one who frequently gives up on sentences that show even slight deviation from previously discussed patterns, then the teacher should conclude that the student has the wrong psychological approach to the new language. In such a case, he would be doing the student a disservice if he explained the meaning of the sentence to him directly. The teacher has several options. He may repeat the sentence and say "Think about it," and then silently await the student's response. This is the "hard line" approach that is often necessary with a stubborn student who has the attitude that language learning consists of memorizing a set of sentences and then using only those sentences and no others.

The first few times the student is told to "think about it" he may rebel. However, the teacher must not give him the answer. Rather, he should pick out another student who does not completely understand either, but who the teacher knows is willing to guess. The teacher encourages this other student to guess and helps him by suggesting different directions in which he might think in order to work out the meaning of the sentence. The class should be made to realize that meeting the challenge of new sentences in class is essential to developing conversational agility outside.

Expressing concepts

Often a student has ideas that he would like to express in a second language, but he fails to do so simply because he lacks the imagination and initiative to try. He is afraid to deviate from the sentence he has practiced and the words he has memorized, even though he has sufficient vocabulary to do so. This situation often arises when the student's native language does not have word-for-word equivalents with the language he is learning.

When a student balks at expressing a new concept, the teacher might simply say: "You already know these words W_1 W_2 W_3 , etc. Now think of a way you might put them together to express what you want to say." Then the student can struggle with the problem on his own and benefit from the teacher's evaluation of his efforts. He has been forced to take a big step in language learning—one which

he will face repeatedly. He has now opened his mind to the possibility of making intelligent guesses about how to express himself. His attitude toward language learning has changed.

As in the case of writing stories, students must learn to be innovative and imaginative in classroom conversation. The classroom, unlike the language laboratory, affords a unique opportunity for the student to learn on the spot whether his "unprogrammed" response is correct and appropriate.

Some students may have difficulty in using language creatively. Often, however, the teacher can find something in the personality of the student that he can count on to evoke new responses. If the teacher realizes, for instance, that a student has a particular tendency toward joking, he can "set him up" with a situation in which a simple joke would be a nice alternative to a routine answer. "The battle of the sexes" can often be used to set up situations in which girls and boys can each defend the supremacy of their own sex by an ironic or teasing statement or one involving a humorous presupposition.

Another communication skill the teacher should help the student develop is the ability to evade gracefully those questions that he cannot, or does not want to, answer. He should learn, for instance, how to meet a question by asking another one, and how to shift a question from himself to another person. He can also learn how to joke about a question instead of answering it. All of these techniques make it easier for a student with a limited knowledge of a language to converse in the language without the long and awkward pauses that result from being "at a loss for words."

In summary, the teacher has the opportunity to teach the student the art of getting along in conversation. This art requires much more than a knowledge of the language. It requires the proper frame of mind: an open-mindedness toward possible responses. It requires that creativity be rewarded when it is attempted, even if the attempt is a clumsy one. It is certainly an art that cannot be practiced with a tape recorder. It belongs in the classroom.

The Introduction of New Content in Communication Practice

Another important part of language teaching is the introduction of new vocabulary and grammar material. Certain ways of doing this are particularly effective because they take advantage of the teacher's feeling for "the appropriate moment" and his knowledge of the direction in which the course is headed. The principle to follow is this: Recognize that certain things have to be "mastered" in

Reflections

a course, but introduce items as they are needed, in context, and defer "mastery" until the appropriate time. The following example suggests how the teacher might do this.

If the students use the new language in situations relevant to their own lives and answer questions that relate to their daily activities, they will need to know how to talk about people other than themselves. Early in the course they might be satisfied to refer to their companions by name and to use words such as *boy* and *father* in order to talk about shared activities. But it is often desirable for the students to have words to use that have not yet appeared in the textbook lessons.

Take the word *friend*, for example. One textbook I am familiar with introduces this word relatively late in the course. A teacher using that text needs to make the word *friend* available to the students long before it is formally introduced. The problem at this point is that a teacher may resist departing from the contents of a text for fear that students will feel overwhelmed by additional vocabulary. The solution I propose is to introduce the new word in a proper context as soon as it is needed. With the word *friend* the context and need are usually apparent.

The teacher should be careful to introduce the new word in such a way as not to put pressure on the students to remember it. He may write it on the blackboard so the students can find it easily when they need to use it. He might tell them they do not have to remember the word—that he is introducing it as a "convenience for the moment." The final step is to return to the word whenever it seems appropriate, but never to demand that the students produce it from memory.

If the teacher has been careful to introduce a word that he knows will eventually appear in the text, he has insured that there will be a reward for the students when they reach it. It will be so familiar, and the students will feel so comfortable with it, that remembering the word will be no problem. The teacher can introduce new grammar patterns in the same way.

The teacher should see to it that new material is tied into old material whenever possible. In vocabulary he can do this by pointing out that a word means the same thing as, or the opposite of, an old word. In grammar teaching it is particularly important to present a new pattern in contrast to old patterns. For example, let us see how we could approach the English question pattern WHO + VERB + OBJECT (*Who kicked the table?*). We should introduce it with a lexicon that makes it easy for the students to figure out the grammatical relationships within the pattern. The sentence *Who kicked the table?* follows this rule in that people can kick tables but tables cannot kick people.

Once the question of grammatical relationships has been established, the teacher can dispense with the restriction on vocabulary and use as object a word that could also stand as subject of the verb: for example, *Who hit Bill?* Since Bill is capable of hitting and of being hit, without an understanding of the grammatical relationships a student might not be sure whether *Bill* is the object or the subject of the verb.

When it is evident that the students thoroughly understand the new pattern, they should be asked to recall a sentence like *Who(m) did Mary hit?* The two patterns *Who.....-ed.....?* and *Whom did.....?* can then be practiced by having Mary actually hit Bill, and then asking questions about the action. In this way the two question patterns can be used contrastively with relevance to a single situation.

It is a mistake, however, to introduce a new pattern by contrasting it with an old one with which it might be confused. If you do introduce a pattern this way, your students may worry more about the potential confusion than about the meaning of the new pattern. The need to compare and integrate new patterns with what has come before can be satisfied *after* the new pattern has acquired some real significance for the students on its own. Practice in contrast should follow practice in isolation.

The same principle holds true for introducing vocabulary. Many students will tend to confuse opposites (antonyms) if they are introduced at the same time. To aid these students in remembering, the teacher should introduce and practice one member of a natural pair well before the other member is introduced.

The Relationship of Communication Practice to Textbook and Curriculum

Textbook considerations

A textbook can be evaluated from two points of view: usefulness to the student and usefulness to the teacher.

The student appreciates a textbook that provides him with a clear guide for home study. In this respect many PP texts are satisfactory, for they provide a second—that is, a visual—means of evaluating the correctness of the student's responses to taped drills.

The student should also be able to use his textbook as a reference book. Therefore, it should provide an index for vocabulary items, showing, among other things, where the item is introduced. If the language is one that lends itself to a systematic display of grammatical material in the form of paradigms or declensions, the textbook should include such information. The same can be said of phonology if a special learning alphabet is required.

Reflections

Finally, the text should provide some material in the form of stories or dialogues that will introduce the language in a natural way and summarize the new material in each lesson.

There are many texts that are satisfactory from the student's point of view.

For the teacher interested in CP teaching, a text with a cumulative account of the vocabulary and the grammatical patterns presented will be most useful. This information relieves the teacher of the burden of trying to remember just what has been taught before, and it makes it easy for him to integrate old material into new patterns.

To be effective for CP, a text should introduce early all the essential question patterns. The priority for the introduction of grammatical patterns should be based on their usefulness in establishing quick communication rather than on some notion of their relative linguistic difficulty. Early in the course, vocabulary relevant to the classroom scene should be introduced (*speaking, understanding, means, repeat, etc.*). Surface irregularities such as morphological variants should be introduced gradually, so that the burden of remembering them and using them correctly does not make communication difficult. If the teacher does not adhere to these priorities, he may well reap either or both of the following consequences:

1. Students will be able to communicate, but they will do so incorrectly.
2. Students will be able to manipulate words correctly in drills, but they will not be able to communicate effectively.

In its format a text should strike a balance between two extremes. One extreme is that of supplying too many classroom drills. This will prevent the drills from being spontaneous and relevant to the class. The other extreme is that of supplying too few drills and leaving the inexperienced teacher without enough material with which to conduct the class. Perhaps the solution lies in providing two separate texts: one for the student, which serves as a guide for home study and as a reference text; and another for the teacher, which suggests drills to help him through the initial lessons and also provides a set of sample communication-practice drills that will train him to take a more active role in teaching.

One mark of a good teacher is his attitude toward the role of the textbook and the way he uses it. He realizes that the textbook exerts a stabilizing force on the course for the students as well as for the teacher. But when he feels that the book is not taking the students in a direction that leads to effective communication, he feels free to deviate from the

text. He does not feel bound to do every drill or to require memorization of every vocabulary item included in the text, since he knows that he can judge their appropriateness for his particular class better than the author could when he wrote the book.

The place of pronunciation drills

If a course is constructed so that a particular class or teacher is restricted to one aspect of language, such as grammar or pronunciation, the teacher will be unable to use the full range of techniques at his disposal for stimulating his students. If he must spend an entire class period discussing and drilling phonology, and if he conscientiously does this, he runs a tremendous risk of having the students lose interest and start reacting in a merely mechanical fashion. The skill they acquire in the pronunciation class may have little carry-over into other classes if phonology is taught as an independent sound system rather than as an integral part of a system of communication.

A student will not realize the importance of developing good pronunciation unless he sees how it "makes the language work" outside the context of a pronunciation drill. If he learns to be aware of phonological mistakes in others' speech at the same time as he is concentrating on other things, such as meaning and grammar, he will be more conscious of his own pronunciation as it affects intelligibility. If "being understood" is the main criterion for evaluating the adequacy of one's pronunciation, then pronunciation should be emphasized in the classroom whenever it interferes with understanding. The student who associates his own pronunciation habits only with the criticism of a "pronunciation teacher" or a "pronunciation class" will completely miss the reason for learning how to pronounce a foreign language adequately—that is, so that he can make himself understood in the language.

In relation to an entire language course, pronunciation should be a greater concern in the beginning of the course than it is later on. The habits acquired at the start of language study are often difficult to change. Therefore, the teacher should stress pronunciation during the early days of class. But he must also draw attention to, and teach, pronunciation at the same time that he teaches grammar or vocabulary. He will find that this is not only necessary; it also adds variety to his teaching.

Finally, students usually say that, given a choice, they would rather practice several different skills for short periods of time rather than practice a single skill for an extended period. If the teacher fails to take advantage of this fact—if he does not plan each lesson to include a modest amount of new vocabulary, grammar, and phonology—his

Reflections

teaching will suffer because of this insensitivity to the psychology of the student.

The place for pattern practice

Effective communication involves the development of several skills. The preceding discussion has centered about the teacher's contribution to the development of these skills. There is, however, one skill to which the teacher has little to contribute. This is the skill of producing speech quickly and smoothly. If the student cannot do this, his audience will find it tiring to listen to him. Manipulative skills such as the rapid production of acceptable speech are developed through repetition. The pattern-practice drill is suitable for this sort of practice, since it is a way of eliciting large amounts of controlled vocalization with immediate confirmation and evaluation of correctness. Within the total language course, pattern-practice drills find their proper place in the student's practice outside the classroom.

Conclusion

Within the total language instruction program, communication practice might be only one of several techniques which the teacher could use. However, the principle of teaching students to communicate would underlie the entire program.

Some might argue that teaching communication as I have proposed would be impossible in a large class, but it can be said that it is possible to do very little language teaching at all in a large class. Others might say that the elimination of PP drills from the classroom will result in a class that is more difficult for the teacher to conduct. They will claim that PP drills are easy to construct and administer. This is true. However, ease alone is a poor reason for continuing these drills. The results of teaching a language as a medium of vital communication offset the difficulties of administering such a program.

“Communication implies novelty. If all responses were predictable, there would be no communication. Therefore, the teacher should train the student to take the proper attitude toward the unknown, both in understanding and in producing speech.”

— Adrian Palmer

ANEXO I – TEXTO SOBRE LISTENING DISCUTIDO NAS SESSÕES DE TREINAMENTO

KEVIN McCAUGHEY

Ukraine

Practical Tips for Increasing Listening Practice Time

Now I will do nothing but listen ...
—Walt Whitman, Song of Myself

Learning a language—like learning to dance ballet, weave carpets, or play the saxophone—takes time and practice. In general, it's safe to say that the more practice you get, the better you will become. That's how I feel about understanding a foreign language, too. The more listening practice you get, the better you understand the language.

The problem is that students get little dedicated listening practice in their classes—and in some cases, they get almost none. The reasons are many. Teachers lack materials or equipment. They think their classrooms are too noisy or crowded. They value speaking, reading, grammar, or vocabulary over listening. Their curricula are driven by standardized tests without a listening component.

But the main reason is a perception of what listening practice *is* and *is not*. In a poll of 254 teachers from 40 countries, 84 percent felt that “any time the teacher is speaking to students in English it is a listening task” (McCaughey 2010). Now, it is true that students will get exposure to English through teacher talk. But it begs the question: If teachers assume students get listening *anyway*, why bother to design listening-specific activities?

This article will, I hope, help teachers of English reconsider how we think about listening tasks. It will provide guidance for increasing classroom listening practice through short, *dedicated* listening tasks. The emphasis is not on the science or theory of processing

language—many other articles cover that—but on the practical business of setting up and “class-managing” listening activities in order to give students more practice.

Implementing new listening tasks is easy if we keep in mind five tips:

1. Students Do During
2. See It
3. Keep It Short
4. Play It Again
5. Change It Up

Before we advance to a detailed explanation of these tips, we need to examine a slippery notion, one that you may have objected to when you first read it a few paragraphs above: that “students get little dedicated listening practice in their classes—and in some cases, they get almost none.” Unfortunately, as I will explain next, there is a lot of *not listening* happening.

NOT LISTENING

The last teacher-training workshop I attended on the subject of listening actually provided a

good illustration of *not listening*. After a lecture on pre-listening, while-listening, and post-listening, the trainer offered a demonstration. He played the role of teacher while we participants were students. The notes I wrote on the structure of the lesson appear in Figure 1.

Pre-listening	1. Introduction: Teacher asks the class if they like animals. Students volunteer answers.
	2. Teacher presents several riddles about animals. Students guess answers.
	3. Teacher brings out a bag. Inside are stuffed animals that students can't see. Students ask questions until they determine what animals are inside.
While-listening	4. Students receive a handout with three True/False statements. They listen to a recorded dialogue about animals and tick True or False. They listen once.
Post-listening	5. Students check answers.
	6. Students create follow-up questions about animals. The teacher writes these on the board.

Figure 1. Listening demonstration lesson

At first glance, this looks like a classic listening lesson, well-organized and varied. Participating teachers enjoyed it, too. The topic of animals was appealing. We were not overburdened with grammar. And the guessing game, featuring the realia of toys in a bag, was a fun surprise. Neither participants nor trainer doubted that the primary focus of this lesson was listening. After all, the while-listening task took a central position.

I had a stopwatch, too, and timed each segment of the lesson. The result, shown in Figure 2, offers a different picture of what actually happened during the lesson.

One minute of listening was supported by 23 minutes of *not listening* activities.

You might contend that the other tasks supported the central listening segment. Maybe. But those tasks did not target listening practice. Or you might argue that there were elements of listening in Steps 1 and 2 of the pre-listening portion of the lesson because students would need to understand the teacher to form responses. And maybe there were some listening elements. But what if students did not understand? There was no provision for that. The teacher took verbal answers from volunteers and moved on. The teacher could not gauge exactly who understood or identify or help those who did not.

If the participants of this demonstration lesson had been students and not teachers, perhaps the trainer might have played the audio two or three times. That's an improvement, but even so, pre-listening and post-listening time dominated the lesson.

The question is: How much preparation does a 65-second audio warrant? If our goal is to increase listening practice, the answer should be "Very little." Usually, even within portions of class devoted to listening, actual listening gets short shrift.

Figure 3 is a quiz of sorts that you and fellow language teachers can take individually and then discuss. In the quiz, you will see descriptions of activities. Decide whether each activity offers true listening practice or whether it requires students to spend

Pre-listening	16 minutes	1. Introduction	4 minutes
		2. Riddles	3 minutes
		3. Guess the toy	9 minutes
While-listening	1 minute, 5 seconds	4. Listen to recording: True/False	1 minute, 5 seconds
Post-listening	7 minutes	5. Check answers	1 minute
		6. Follow-up questions	6 minutes

Figure 2. Timed segments of the listening demonstration lesson

most of their time on some other skill such as vocabulary, grammar, or writing. Discuss answers with colleagues and think about how you give students listening practice in your classes. My answers to the quiz appear in the Appendix, though you are free to disagree.

PREPARING FOR THE LISTENING TASK

I have heard experienced trainers say that “No listening exercise is too difficult if there is enough pre-listening.” What they mean is that, with enough scaffolding and language support prior to listening, learners can understand difficult or long audio texts. It’s a sensible dictum—but sneakily *anti*-listening. It tells us that students succeed at listening tasks if they have lots of *not listening*.

Is vocabulary preparation critical for understanding an audio text? Sometimes. But vocabulary preparation is not listening. What about a game that uses core ideas from the listening text? Not listening, either. What

if, in the middle of an audio, you encounter the natural surfacing of the past perfect progressive tense—something you had just introduced to your class the week before? Isn’t that the perfect opportunity to review? Maybe. But then you are no longer focused on listening skills. The common goals of pre-listening—“activating prior knowledge, making predictions, and reviewing key vocabulary” (Richards 2005, 87)—are valuable in supporting listening activities, but they are not listening practice themselves.

And yet, in a poll of 118 teachers from more than 25 countries, 31 percent considered that in a listening task, the largest chunk of time should be devoted to pre-listening (McCaughey 2010). Another 9 percent chose post-listening. A significant 40 percent, then, did *not* consider while-listening the most important part of a listening task!

As some have pointed out (Cauldwell 2014; Field 2002), teachers often see listening as

Does each activity provide a lot of listening practice?	Yes	Sort of	No/Not really
1. Four students, one in each corner of the room, are reading a list of their ten favorite foods and drinks. The remaining students move to each corner, in any order they want, to listen and write down each reader’s list.			
2. The teacher describes a scene: a park with trees, people, and benches. Students draw the scene as the teacher describes it.			
3. Students in pairs do a vocabulary matching activity on a handout. The vocabulary comes from the audio text they just listened to.			
4. Students listen to a song several times. They have a copy of the lyrics with some of the words missing—a gap-fill or cloze activity.			
5. Students in pairs read a dialogue from the textbook out loud, each student taking on one role.			
6. The teacher tells the class about something that happened on the way to school that morning.			
7. After students listen to an audio, the teacher asks the whole class comprehension questions. Students volunteer answers.			

Figure 3. A “quiz” for discussion on what constitutes real listening practice

... serving other language-learning goals. That idea prompted Nunan to refer to listening as the "Cinderella skill ... all too often ... overlooked by its elder sister—speaking" (2002, 238).

We need to think in terms of listening for the sake of listening practice. We must not label a segment of the English class *listening* just because the teacher talks in English. We should realize that when we use a listening text as a springboard for activities we are more comfortable with, like discussions, vocabulary practice, writing, or grammar, students are not getting the actual listening practice they may need.

LISTENING-SPECIFIC GOALS

A dedicated listening task focuses on listening goals. A goal might be understanding the text—in part or as a whole. It might be focusing on global gist or on discrete elements like single phrases. We do not need to follow up with writing or speaking in order to justify the listening task. Listening for the sake of practice is a reasonable goal.

When I observe a listening activity in a classroom, it usually follows this pattern: students listen to a complete audio text and afterwards answer comprehension questions posed by the teacher. (In the past, I did listening tasks this way, too.) This model is probably based on how we use written texts for reading comprehension: read the article and answer the questions. But listening texts, unlike the written word, do not remain unmoving in front of our eyes; listening texts move past our ears in real time. The student doesn't have the opportunity to go back, review a sentence, or look up a word in the dictionary. Answering comprehension questions *after* an audio is mostly a test of memory. The focus is on outcome, on "product rather than process," and ignores the specific difficulties students may have experienced during the actual listening phase (Field 1998, 111).

Listening-specific goals can address difficulties of understanding as they are

happening. They can deal with utterances, specifically tackling differences in oral and written language like hesitations, false starts, pauses, background noise, variable speed, and variable accent (Rost 2002, 171). Our dedicated listening tasks might also draw attention to reduced forms and connected speech that occur naturally when speakers drop consonants (Wednesday = *Wenzday*), leave off endings (going = *goin*), or blend sounds together (that will = *that'll*). Brown and Kondo-Brown (2006, 2) have identified nine of these processes: "word stress, sentence stress and timing, reduction, citation and weak forms of words, elision, intrusion, assimilation, juncture, and contraction." There's no reason that most students—or even most teachers—need to know these terms or how to differentiate between the processes. But students will benefit from repeated exposure to examples. They will see that words are often not pronounced the way they are spelled and that their pronunciation changes at times, even when spoken by a single person. The language teacher—like any teacher—shouldn't shelter students from reality.

For instance, in my classes I have used an audio recording of my father telling a story. In the first sentence, he uses the word *probably*. Except he doesn't actually say *probably*. He says *proolly*. Sometimes students have to listen a few times to hear this, and they express surprise that a word can lose two separate "b" sounds and one full syllable, yet still be comprehensible. And if one speaker pronounces a word one way once, it doesn't mean the same speaker will pronounce it the same way the next time. Most English students are familiar with *gonna*, a reduced blend of "going to." (*Gonna* appears often in writing.) My wife, a non-native speaker of English, pointed out to me that when I say "I'm going to," it comes out as "I'm unna" [ajm unə], with the "g" disappearing entirely. And yet teachers should not get the idea that they are promoting slang or dialects in pointing out features of connected speech, for "it is commonly used in all registers and styles. Even the most formal pronunciation of a

language will typically contain some aspects of these phenomena" (Brown and Kondo-Brown 2006, 5).

Is it any wonder that students express difficulty in understanding English speech outside their classroom environments?

Pointing out the aberrations of spoken language—or better yet, letting students discover them through our guidance—is a shortcut toward understanding authentic speech:

When second-language learners learn some new element of a language, at first they have to pay conscious attention and think about it; that takes time, and their use of it is slow. But as the new element becomes more familiar, they process it faster, with less thought, until eventually the processing of that element becomes completely automatic. (Buck 2001, 7)

Many activities we do in the course of a listening lesson are actually *not listening*.

We want to put our students on the road to that automatic processing. Is it frustrating for students that language doesn't conveniently bend to the rules written in their textbooks? It might be. But according to Brown (2006), students enjoy learning about reduced forms because it's new information. In my own experience, I've found that students treat the discovery of, say, an elision or glide that suddenly makes two words comprehensible as a kind of secret key to unlocking mysteries of the language and putting them ahead in the learning game. And the bottom line is that students feel good about understanding authentic English.

FIVE TIPS FOR INCREASED LISTENING PRACTICE

At this point, we should have two key ideas foremost in our minds:

- First, many activities we do in the course of a listening lesson are actually *not listening*.
- Second, we can increase listening practice by including simple activities with *listening-specific goals*.

The five tips below will make the design and setup of listening practice in the classroom easy and effective.

1. STUDENTS DO DURING

A good listening task is one with "active responses occurring during, or between parts of, the listening passage, rather than at the end" (Ur 1984, 4). In fact, a great model for a listening task is the children's game Simon Says. In Simon Says, one person (in a classroom setting, usually the teacher) gives commands:

Simon says, "Put your hands on your head."

Simon says, "Lower your hands to your sides."

Simon says, "Lift your left leg."

Students follow these commands bodily. They do this while listening, or to be more precise, in those spaces between spoken commands. The actions are an immediate response to the spoken word. I call this kind of task a "do-during" task because students need to *do something during* the listening portion of the activity. (Full instructions for how to play Simon Says can be found in a video at www.howcast.com/videos/258347-How-to-Play-the-Simon-Says-Game.) Many audio texts—especially those where the teacher's voice is the audio source—can easily be paused or segmented, so that students respond immediately. Take, for example, a picture dictation.

Picture dictation

Each student, working with a blank piece of paper, has a pencil or colored pen or marker. The teacher dictates instructions one by one, and students draw accordingly:

Teacher: We are going to draw a monster. We just learned the word *lopsided*, right? Draw a big lopsided circle near the top of your paper. ... Okay, give your monster two big eyes. ... Give your monster two large ears. ... Now put an earring in his left ear. ... Good. Let's give our monster very curly hair. ...

We can sense the natural pauses here as the teacher walks around the room, observing the progress of every student. Again, students are responding immediately, during the listening activity.

Sound-clip dictation

This *Students Do During* principle also applies to writing or dictation that is based on listening. In the following case, I've taken a single sentence, one of the most famous lines in American film, spoken by the actor Marlon Brando in 1972's *The Godfather*:

I'm gonna make him an offer he can't refuse.

The teacher can voice the sentence, of course, but such authentic sound bites are easy to find online (on YouTube.com, for instance, or search for "movie sound clips"). And with a recording, you can play it again and again as a loop, giving students lots of exposure to the language. Students write while they listen.

Single-sentence gap fill

Using another single-sentence text, you could pinpoint attention on reduced speech. Write the following gap fill on the board:

(1) _____ be great if (2) _____ get it done early this year.

Next, play a recording of the sentence or read it as many times as necessary. Repeating the

audio many times is not a problem—it's just three seconds long—and students may need the repetition to figure out what's missing, especially since the missing words do not sound the way they look in writing.

The missing words are (1) *It'd* and (2) *we could*. (Who says only one word can be missing in a blank?) In this authentic audio, (1) *It'd* is pronounced [ɪdəd] to rhyme with *lidded*, and (2) *we could* is pronounced [wɪkəd].

Many students, even advanced students, are not aware of the contraction *it'd*. But after this short listening task, they will be, and catching it in a natural conversation will start to become automatic.

2. SEE IT

In the above activities, the key is that *Students Do During*: whether they are moving their bodies, drawing, writing, or gap-filling, students react immediately to the listening text. The great advantage to this arrangement is that no matter what the students are doing, the teacher can *See It* every step of the way. The teacher sees exactly who understands and who doesn't, which groups are fast and which are slow, who is struggling and who needs an extra challenge, and what everyone understands and perhaps what no one understands. The teacher can actually discern student comprehension and measure progress in real time.

Let's return to Simon Says to test whether the *See It* principle applies. The teacher says, "Simon says, 'Stand on one leg.'" The teacher can *see* who in the class understands because those students are standing on one leg. The game features built-in discernible comprehension. True, some students look at others and imitate what they are doing, but the teacher sees that, too. (Fix that problem, by the way, by having students wear blindfolds or close their eyes.)

Follow the map

For another example, let's take a map activity. Students receive a handout of a simple city

map and have it in front of them. Each student gets a paper clip or some other small object to represent his or her car. The teacher gives oral instructions:

You are in the parking lot on Monkey Street. ... Turn left on Javelina Street. ... Go two blocks to Giraffe Park. ...

The teacher walks around the room while giving the instructions and can see whether students' cars are at the right place at every stage, thus being able to help those who need it. And if all students seem to be following instructions with ease, the teacher can add a little more challenge, speeding up the language or offering more complex directions:

Now make a U-turn, go two blocks, and turn right. Do you see the Little Cat Café? Don't stop there; keep going until you get to Old King Mighty Food—it's a huge grocery store right before the river.

Seeing answers

You can improve any question-and-answer task by applying the *See It* idea—for instance, when you ask questions about an audio text or about a reading text, or even when you ask for students' opinions. Resist the temptation to ask students to raise their hands to answer. This tends to give an artificial picture of student participation. The same students tend to answer, and we have no idea how to gauge whether those who don't raise their hands understand.

Instead, distribute to each student two small squares of paper, one green and one red. Ask Yes/No questions or give True/False statements. For each Yes/No question, every student responds by raising one of the colored papers: green for "Yes" and red for "No." Adding a third paper, a white square to mean "I'm not sure," is even better. It allows students to take part while admitting they do not have an answer yet. The teacher can spare these students stress by not calling on them or

asking them follow-up questions. A large number of "I'm not sure" squares are a signal that students need to listen to the text again.

The *See It* tactic works with all sorts of questions, not just Yes/No questions. Try asking personal opinion questions to the entire class, with each student signaling an answer through movement.

Teacher: Stand up if you like ice cream.
Sit down.
Stand up if your favorite color is blue.
Sit down.
Stand up if you drank tea this morning.
Sit down.

Try Yes/No questions the next day. Tell students to stand up for a "Yes" answer.

Teacher: Are you 38 years old?
Is today Tuesday?
Am I wearing glasses?
Do you like eating snakes?
Do you like rainy weather?
Are the windows open?
Is Shanghai the capital of China?

The next day, mix things up: tell students to stand up for a "No" answer.

You can even practice grammar forms in listening. Here is an example where students are required to understand and differentiate between events associated with certain times—in this case, present perfect vs. simple past structures. A warning, though: avoid the trap of naming or explaining the grammar. Once that happens, you are no longer doing a listening activity.

Who has had coffee before?

Who bought a coffee somewhere yesterday?

Who had coffee this morning?

Who hasn't had any coffee this week?

Who has tried iced coffee?

Who has never had iced coffee?

Who had iced coffee this morning?

Who didn't have iced coffee this morning?

We can also introduce variability into student responses. Write guidelines on the board:

Yes	No	Sometimes
Stand up	Remain seated	Wave your arms

And we can easily go beyond Yes/No questions. Here is a guideline for responding to questions of "How often ...?":

How often do you brush your teeth in the morning?

How often do you go swimming on weekends?

How often do you see monkeys on your way to school?

Always	Often	Sometimes	Never
Jump up	Hold a book in the air	Put one hand in the air	Put your hands over your eyes

These simple tasks, led by the teacher and with virtually no preparation, can considerably increase student listening time. Students give responses during listening, and teachers can discern who understands throughout.

3. KEEP IT SHORT

For most of the above activities, the teacher is the source of the audio. Thus, the teacher can provide pauses for students to do something

during the activities. But often, you will want to use recordings, too. The Internet offers a practically unlimited source of audio files, many of which are free.

It's best to work with very short audios. By "short" I mean from a few seconds in length up to a minute. What are the advantages of using short audios? Short audios mean short activities. Short activities require little preparation. You don't need to make handouts. You can write a gap fill on the board. You can dictate. Short activities are easy to squeeze into the class schedule. And there's even a benefit to classroom discipline. Short audios get students to quiet down and focus. They shush each other so as not to miss the beginning. They are like 50-meter sprinters, bracing themselves and cocking their heads to hear the starting gun. They know that there is little chance that a ten-second audio will bore them.

All these benefits make short audios low-risk, too. If an activity based on a 20-second audio goes wrong, there's little harm done. But if a long-audio activity (say, one that is based on a ten-minute speech) goes wrong, the teacher has wasted a lot of time—the teacher's own and the students'. For Scrivener (2005, 176), "[t]wo minutes of recorded material is enough to provide a lot of listening work," while Rost (2002, 145) reminds us of the "well-known limitations to short-term memory that occur after 60 to 90 seconds of listening." Lewis and Hill (1985) put the concentration of lower-level students at about 20 seconds. For the average teacher, this is great news: preparing short audio takes very little time.

Some secondary-school students may be preparing for university classes where they will listen to long lectures in English. Your short activities will help them, too. Just increase the level of difficulty by finding audios that are faster or that contain more complex vocabulary. These activities will build confidence, give students practice with authentic spoken language, and increase students' awareness of reduced forms.

4. PLAY IT AGAIN

In the summer of 2003, I was studying Russian in the United States. My teacher played a Russian song in class one day. She had prepared a gap fill with about 12 words missing. It was exciting because as a teacher myself I had used songs hundreds of times, but this was, amazingly, my first time experiencing a gap-fill song as a learner.

I wrote down missing words as the song played. But I couldn't write them all; there just wasn't time. When the song ended, we checked answers. The teacher called on me once. That was for a word I just didn't happen to catch—one of the two words I'd missed. Somehow that didn't feel fair. The teacher—who was actually wonderful—had decided to play the song only once, perhaps because it was four minutes long and playing it again might have seemed like a waste of class time. Playing the audio just once, though, was a mistake. It meant that none of us had a chance to succeed at the task as it was designed, to understand and fill in all the missing words. It is too bad we didn't repeat the song, perhaps playing it in segments and repeating certain lines multiple times.

Most trainers and course books recommend playing an audio two or three times. Sometimes that's enough. But a better rule of thumb is to play the audio (or speak it) as many times as the students need in order to succeed at the task. That is another benefit of *keeping it short*: you can play or speak the audio again and again, and students can succeed at the task, without a huge investment of class time.

**Students should have specific tasks,
something to do during the audio,
and that enables the teacher to
monitor progress and comprehension.
Everybody wins.**

Longer audios can—as we've mentioned—always be segmented, turned into short audios. These segments can be played over and over. All the while, students should have specific tasks, something to do during the audio, and that enables the teacher to monitor progress and comprehension. Everybody wins.

5. CHANGE IT UP

Increasing the variety of our audio sources will make bringing more listening to the class easy. Below are some of the choices you will make when selecting an audio.

Recorded audios or teacher's voice?

The teacher's voice is a great audio source. Give your students a do-during task, and then provide them with content: read a newspaper headline, recite a short poem, or sing a song. Audio recordings work well, too, and thousands are available for free on the Internet. Sources for freely downloadable audible content include American English (americanenglish.state.gov), English Teachers Everywhere (www.ets everywhere.com), BBC Learning English (www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish), and sources mentioned in the sections below.

Non-authentic or authentic texts?

Non-authentic texts are designed for learners of English, not for native speakers. Voice of America's Special English recordings (learningenglish.voanews.com) are read at two-thirds normal speed and are, thus, not authentic. When a teacher reads a dictation to the class, this is also non-authentic. It is not a natural form of communication; it is an exercise to learn English. However, non-authentic recordings are useful: their clarity and limited vocabulary allow students to understand large chunks of English.

Outside the classroom, authentic texts are much more common. These are real, natural communications, intended for purposes beyond English learning. A radio advertisement to sell soap is authentic because the goal is to sell a product, not to teach

English. A conversation in English in a café is also authentic.

Teachers should not avoid using authentic texts just because they have low-level students or because they think authentic texts are too difficult. The teacher's task is to design the listening activity so that students will succeed, whatever the text. Keeping that text short will almost always help.

Scripted or unscripted texts?

We can make a further distinction among authentic texts. Some are scripted (or written), while others happen spontaneously. The dialogue in a TV show or film is usually scripted. So are the lyrics to songs. These scripted texts are still authentic, though, since they are created for entertainment and not for language learning.

Unscripted language develops spontaneously, like the conversations you have every day with friends and family. Interview responses are usually unscripted. The interviewee may have a general plan but is not reading the answers. It is in unscripted language where we find the most examples of reduced speech, and so it is important that we provide our students the opportunity to experience and decipher these potential points of frustration. A good source for free unscripted audios is the English Language Listening Lab Online (ello.org).

Native speakers or non-native speakers?

Listen to CNN or BBC news and you will hear reporters from Scotland, Abu Dhabi, South Africa, and Argentina, among other places. Your students, if they travel, are more likely to encounter other second-language English speakers than native English speakers (Graddol 2006). Non-native English speech can be as authentic as native English speech. Students need to hear a variety of English accents and dialects. They do not need repeat-after-the-audio drills, though; reproducing dozens of accents is not the goal. Instead, listening practice that leads toward understanding the broad array of 21st-century Englishes is the goal. If anything, we as teachers should probably increase listening

**Give students variety.
Expose them to a wide range of
English. Let them understand
that English does not have
one single correct form.**

practice from non-native-speaking sources. Even more than a decade ago, in 2004, 74 percent of 750 million international travelers were non-native English speakers traveling to non-English-speaking countries (Graddol 2006). What does that tell us about sticking only to native English models of speech?

Furthermore, native English itself is full of dialects. Give students variety. Expose them to a wide range of English. Let them understand that English does not have one single correct form. This exposure may have the added benefit of letting students realize that their own variety of English is perfectly legitimate and has a rightful place in the world of communication.

OVERCOMING BARRIERS

I hope I have convinced you that adding listening activities to the class hour need not be difficult. But I realize that for many, there are obstacles. The curriculum, for instance, is packed. Teachers may have little time to add anything. In this case, think *small*; think *short*. Reminder: an audio text can be a few seconds long. Dictate a single sentence now and then.

For other teachers, the problem is technical. They have no audios, no CD player or cassette player—or they have one, but the class is just too huge and noisy for students to hear the audio. There are possible solutions here. Use your voice as the audio source. Bring in a guest. Is there a video player at school? Use that for audio only. Ask your school to purchase an MP3 player, or borrow one from somebody. Take the students to the computer lab. Or use your phone; today many cell phones can play audio files. Of course, they

won't be audible to the whole class, so change the arrangement: bring the students to the audio source. Create a listening station in the corner of the class where a few students at a time rotate in to listen. Whatever solution you find, keeping the audios short and making sure students have a task to complete when they listen are the keys to productive listening practice.

CONCLUSION

Many students of English eventually travel abroad, where they are shocked to discover how unprepared they are for understanding real speech—whether native or non-native English. A teacher who attended one of my training workshops had had that experience: "After studying English for many years," she said, "I was able to understand only my teachers, nobody else."

Comments like that one are evidence that students are not getting the listening practice they deserve. So often, we are sidetracked from listening goals and drift back towards the familiar safety of teaching vocabulary and grammar. We need more listening for the sake of listening. We need to give students practice. We need to give them while-listening practice. And it can be easy to do. Keep audios short. Let listeners respond right away. Make sure their responses are visible; make sure that you can discern how much they understand and can measure the progress they make. Take advantage of the huge variety of listening texts available on the Internet.

Keep in mind how important it is to have your students "do nothing but listen." You can, of course, keep teaching vocabulary, writing, reading, and speaking. But don't let those activities steal from the listening portion of class.

REFERENCES

- Brown, J. D. 2006. Authentic communication: Why is it important to teach reduced forms? In *Authentic communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference, Shizuoka, Japan*, 13–24. jalt.org/pansig/2006/HTML/Brown.htm
- Brown, J. D., and K. Kondo-Brown. 2006. Introducing connected speech. In *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers*, ed. J. D. Brown and K. Kondo-Brown, 1–16. University of Hawai'i at Manoa: National Foreign Language Research Center.
- Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caldwell, R. 2014. Grasping the nettle: The importance of perception work in listening comprehension. *Developing Teachers.com*. www.developingteachers.com/articles_tchtraining/perception1_richard.htm
- Field, J. 1998. Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal* 52 (2): 110–118.
- . 2002. Listening in language learning. In *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, ed. J. C. Richards and W. A. Renandya, 242–247. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. British Council. www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf
- Lewis, M., and J. Hill. 1985. *Practical techniques for language teaching*. 2nd ed. Hove: Language Teaching Publications.
- McCaughy, K. 2010. What makes a great listening task: *Shaping the way we teach English* webinar 1.1. U.S. Department of State: Office of English Language Programs.
- Nunan, D. 2002. The changing face of listening. In *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, ed. J. C. Richards and W. A. Renandya, 238–241. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 2005. Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal* 36 (1): 85–92.
- Rost, M. 2002. *Teaching and researching listening*. New York: Pearson Education ESL.
- Scrivener, J. 2005. *Learning teaching: A guidebook for English language teachers*. 2nd ed. Oxford: Macmillan.
- Ur, P. 1984. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kevin McCaughy is a Regional English Language Officer based in Kyiv and covering Ukraine, Moldova, Belarus, Georgia, Armenia, and Azerbaijan. He has traveled to 100 countries and trained teachers in more than 20. He records songs and audio games in English to increase the variety of listening activities. And he has a new accordion that he's very proud of.

APPENDIX

Answer Key to "Quiz" on What Constitutes Real Listening Practice

Note: These answers are the opinion of the author and are not definitive.

- 1. Yes.** It's a type of dictation. Students are writing down words that they hear. Writing is involved, but the primary emphasis is on listening. It sounds like fun, too! Besides, students will need to practice listening while there's lots of noise around. That happens in real life. This task might not be the greatest listening task ever invented, but it's worth doing now and then. We like variety.
- 2. Yes.** This is a picture dictation. Students must listen and understand, and they immediately draw. It's a useful comprehension task.
- 3. No.** Students are working on vocabulary. They are not actively engaged in any listening.
- 4. Sort of.** Students listen closely and write the missing words simultaneously. I say "sort of" here because when there is a lot of text, students are likely to rely primarily on their reading skills. Sort-of listening activities are okay sometimes—as long as we have a lot of variety and are also doing true listening activities.
- 5. No.** This is reading and enunciation practice. Does one student truly listen (and do something) while the other reads? I say no.
- 6. Sort of.** Students may get some listening practice here. Or they may understand almost nothing. It really depends on how the teacher speaks. And does the teacher provide some "do-during" tasks? Natural, spontaneous talk is helpful now and then, but it should not entirely replace well-designed do-during activities.
- 7. No.** Answering comprehension questions does not really constitute listening. Yes, students have to comprehend the teacher's questions, but the audio text is no longer playing. This is more of a memory test. Students can remain quiet and hope the teacher does not call on them. Very little listening is going on at this stage.