

Práticas reflexivas em planos de aula do curso CELTA

Reflective practices on lesson plans from CELTA course

Edmilson Luiz Rafael¹

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

eluizrafael@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>

Ana Beatriz Miranda Jorge²

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

anabmjorge@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2286-6978>

Resumo: Este trabalho é um recorte de dissertação em que pesquisamos alguns aspectos referentes à formação docente e ensino de línguas do curso CELTA a partir de planos de aula. O CELTA é um curso internacionalmente reconhecido, e seu principal propósito é servir como uma formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira (LE). Nosso objetivo neste estudo é identificar as possíveis contribuições dos planos de aula elaborados por participantes do curso CELTA para a prática reflexiva dos professores. Nossas discussões giram em torno de estudos sobre educação (Schön, 2000; Zabala, 1998) ergonomia do trabalho (Amigues, 2004), formação de professores (Freeman, 1989) e prática reflexiva (Van Manen, 1977; Zeichner, 1993). Este estudo se embasa na abordagem qualitativa (Moreira; Caleffe, 2006) e o corpus documental é formado de vinte e seis planos de aulas elaborados por cinco participantes e um *handout* sobre elaboração de instruções de sala de aula. Especificamente, analisamos um item do modelo de plano de aula do curso intitulado *antecipação de problemas*, que, de acordo com os tipos de problemas elaborados pelos participantes, indica que o curso CELTA estimula dois tipos de prática reflexiva: a *técnica* e a *prática*.

¹ Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG.

² Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG) e Professora substituta de Língua Inglesa do Departamento de Letras e Artes – UEPB.

Palavras-chave: Práticas reflexivas; Planejamento de ensino; Curso CELTA.

Abstract: This work is an excerpt from a dissertation in which we researched some aspects related to teacher education and language teaching of CELTA course from lesson plans. CELTA is an internationally recognized course, and its main purpose is to serve as an initial teacher training of English as a foreign language (FL). Our objective in this study is to identify the possible contributions of CELTA course lesson plans made by the participants to the reflective practice of teachers. Our discussions consider studies on education (Schön, 2000; Zabala, 1998) ergonomics of work (Amigues, 2004), teacher training (Freeman, 1989) and reflective practice (Van Manen, 1977; Zeichner, 1993). This study is based on the qualitative approach (Moreira; Caleffe, 2006) and the documentary corpus consists of twenty-six lesson plans prepared by five participants and a handout about the preparation of classroom instructions. Specifically, we analyzed an item of the course's lesson plan model entitled *anticipated problems*, which, according to the types of problems elaborated by the participants, indicates that the CELTA course stimulates two types of reflective practice: technical and practical.

Keywords: Reflective practices; Teaching planning; CELTA course.

Introdução

O conhecimento necessário para a atuação docente em sala de aula advém de duas fontes: rigor técnico e prescritivo, e conhecimento prático. Independentemente de qual fonte a formação profissionalizante do professor se apoie, a imprevisibilidade e o caos estarão presentes na prática educativa (Zabala, 1998). Lidar com as variáveis da sala de aula a partir de reflexões e avaliações sobre a própria prática é o que torna um professor reflexivo.

Quando falamos de contextos profissionalizantes para o professor de línguas temos a *formação* e o *treinamento*. Leffa (2008) diferencia esses contextos a partir de critérios como duração e propósito profissional. Enquanto a formação geralmente é mais longa, teórica e reflexiva, o treinamento é curto, prático e mecanicista. Atualmente temos esses dois contextos profissionalizantes em relação ao professor de línguas estrangeiras (LE). De um lado, temos cursos de graduação em licenciatura que se encaixam no perfil de formação (a duração é de alguns anos e há leituras e discussões teóricas e reflexivas), e, do outro, temos cursos técnicos, geralmente proporcionados por escolas de idiomas, que se encaixam no perfil de treinamento (a duração é menor e todo o conteúdo é direcionado para preparar o professor para a sala de aula de uma determinada filosofia e metodologia de ensino).

O estudo em questão advém de uma vivência em um curso profissionalizante intitulado *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (doravante curso CELTA). O objetivo do curso é iniciar o professor, em um curto período de tempo, à docência de inglês como LE. Por possuir um caráter internacional, o CELTA é ofertado em vários países cuja primeira língua não é inglês. No Brasil, por exemplo, ele é ofertado em diversos centros autorizados em Salvador (BA), Belo Horizonte (MG), Belém (PA), João Pessoa (PB), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

Durante o curso, o participante é avaliado através de práticas supervisionadas e da escrita de textos sobre aspectos do ensino de inglês como LE. A rotina intensa do CELTA estimula o participante a pôr em prática o conhecimento técnico sobre ensino nas aulas supervisionadas, principalmente através da etapa de planejamento.

Algumas pesquisas sobre o curso CELTA variam quanto ao foco de investigação. Enquanto umas se dedicam a analisar a capacitação do curso para o mercado de trabalho (Moura, 2019; O’connor, 2011), outras se dedicam a analisar os impactos do curso na construção da identidade dos professores (FREITAS, 2021) e nas crenças, experiências e reflexões desses professores (Borg, 2002; Mackenzie, 2018).

Nosso interesse nesse estudo é responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as possíveis contribuições dos planos de aula do curso CELTA para a prática reflexiva dos professores? Para respondê-la, é preciso (1) identificar quais documentos da etapa de planejamento apontam ou incentivam para uma prática reflexiva e (2) analisar o tipo de prática reflexiva presente no curso CELTA através dos planos de aula produzidos pelos participantes do curso.

Reflexão na formação de professores e no planejamento de ensino

Para este estudo, consideramos algumas contribuições da área da educação (Schön, 2000; Van Manen, 1977; Zabala, 1998; Zeichner, 1993), da ergonomia do trabalho (Amigues, 2004; Zabala, 1998) e de formação docente (Freeman, 1989). Antes de adentrarmos na prática docente e reflexiva, é importante destacar os principais tipos de profissionalização de professores e o que os diferenciam. Segundo Celani (2008) e Leffa (2008), a atuação de professores de LE pode advir de uma *formação* ou de um *treinamento*. O que diferencia esses contextos de profissionalização é a duração e o propósito. Enquanto a formação é mais longa e visa preparar o profissional de línguas teórica e reflexivamente, o treinamento é geralmente mais curto e visa preparar o profissional de línguas para um contexto de ensino que segue uma determinada filosofia de ensino de LE, como algumas escolas de idiomas.

Independentemente do tipo de preparação profissional, o professor de LE precisa desenvolver e se apropriar do *conhecimento profissional* (Schön, 2000). Este termo, também compreendido como o conhecimento necessário para a atuação em uma área provoca, de acordo com Schön (2000), um dilema no profissional, o qual se preocupa em (1) revolver problemas relativamente irrelevantes, mas com rigor técnico ou (2) resolver problemas relevantes baseados em uma investigação não-rigorosa. A primeira preocupação diz respeito a um conhecimento rigoroso e racional, enquanto a segunda diz respeito a consciência de ambientes de atuação ainda indeterminados e pouco explorados.

Schön (2000) propõe uma discussão acerca da educação profissional que repercute quando trazemos para a formação docente, seja nas faculdades de educação, seja nas licenciaturas. Nesses contextos de preparação profissional, a seguinte divergência pode ser notada: *o que os profissionais precisam aprender e o que as faculdades precisam ensinar?* Essa divergência é posta em questão a partir do momento em que ainda há uma certa resistência na valorização da formação apoiada na racionalida-

de técnica, além da adoção de um currículo normativo baseado em relevâncias científicas. Ou seja, o conhecimento aplicado, as habilidades técnicas e a prática cotidiana em contextos reais de ensino possuem uma relevância menor do que o conhecimento científico de base. Entretanto, o conhecimento aplicado e as habilidades técnicas fazem parte do que constitui a *prática educativa* (Zabala, 1998), também conhecida como prática docente, a qual é composta de aspectos imprevisíveis que dificultam “a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa” (Zabala, 1998, p. 14). Em outras palavras, a evolução do profissional na prática docente é fruto do conhecimento das variáveis e da experiência na sala de aula.

Zabala (1998) diferencia a prática educativa enquanto *estrutura* e enquanto *ação*. Na primeira, a prática é constituída de parâmetros institucionais e tradições metodológicas; na segunda, a prática educativa é constituída de uma complexidade devido a múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc. Embora a visão positivista do ensino proponha analisar a prática separadamente das variáveis, o referido autor argumenta que “o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.” (Zabala, 1998, p. 17). Percebe-se, então, que as considerações de Schön (2000) e Zabala (1998) se alinham em dois pontos: a estrutura da prática educativa se apoia na racionalidade técnica; e a ação ou as habilidades técnicas e práticas cotidianas do professor ficam em segundo plano no que concerne na análise da prática educativa.

Ao considerarmos a prática educativa enquanto processo, temos a presença de variáveis que interagem entre si nas etapas de *planejamento*, *execução* e *avaliação*. Essas interações caracterizam a prática educativa, e, mais especificamente, o contexto da sala de aula como um ambiente caótico, justamente por não ser possível controlar essas variáveis e prever todos os acontecimentos desse contexto. De acordo com Zabala (1998), é através da atividade – ou tarefa – que o professor consegue unir e interagir as variáveis na sala de aula, além de lidar com as três etapas do processo de ensino citadas anteriormente.

Se por um lado as atividades representam a perspectiva estrutural da prática educativa por refletirem modelos e métodos de ensino, por outro lado elas representam a perspectiva operante da prática educativa, pois servem de base para a intervenção pedagógica do professor. Isto significa que esta intervenção pode levar o professor a ter contato com outras variáveis do ensino por meio de sequências de atividades, da compreensão de seu papel enquanto sujeito, da utilização do espaço e do tempo, da organização dos conteúdos, dos materiais curriculares e do sentido e papel da avaliação.

As considerações de Amigues (2004) sobre o que constitui o trabalho docente corroboram com as definições apresentadas por Zabala (1998) e Schön (2000). Quanto às considerações do primeiro autor, Amigues (2004) afirma que o trabalho docente é compreendido como prescritivo e normativo do ponto de vista didático. Quanto ao segundo autor, a racionalidade técnica revela um trabalho que, segundo Amigues (2004), se apoia no positivismo e na aplicação de tais conhecimentos, do ponto de vista investigativo.

Sendo a atividade a unidade de análise da conduta do professor, Amigues (2004) também chama atenção para dois componentes que representam opostos da atividade docente: o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado*. O primeiro orienta o que deve ser feito pelo professor a partir, geralmente, de documentos (currículo, projetos pedagógicos) e o segundo representa o que o professor

faz na sala de aula. Embora o professor seja o elo unificador desses dois componentes, Amigues (2004) problematiza o trabalho docente ao pôr em questão a falta de autonomia e protagonismo do professor na sua própria profissão.

Tal ofuscamento do professor pode advir dos objetos constitutivos da atividade docente. São eles: as *prescrições* (atividade docente orientada por documentos parametrizadores), os *coletivos* (grupos de professores que partilham ferramentas e se mobilizam para atender, juntos, às prescrições), as *regras do ofício* (código de conduta relacionados a um conjunto de professores ou a uma disciplina) e as *ferramentas* (elementos utilizados pelo professor na atividade docente: materiais didáticos, exercícios etc.). Amigues (2004) ainda ressalta que as ferramentas também podem ser vistas como um instrumento da ação do professor, e podem ser moldadas pelo profissional a partir do seu uso e dos seus efeitos. Desta forma, percebe-se que o trabalho realizado na sala de aula é repleto de subjetividade e de decisões do professor que podem variar de acordo com as particularidades e singularidades de cada grupo de alunos.

Além das variáveis imprevisíveis que ocorrem na sala de aula e o conhecimento técnico e prescritivo que advém, geralmente, do contexto acadêmico de formação docente (Zabala, 1998; Schön, 2000; Amigues, 2004), é relevante situar a prática reflexiva na formação e atuação docente, como podemos observar nos estudos de Zeichner (1993).

Durante as décadas de 1980 e 1990 houve mudanças significativas nos currículos de formação docente, e o termo reflexão estava sendo amplamente utilizado. Por isso, havia uma necessidade de criar uma literatura que diferenciase os conceitos de reflexão. Ao sistematizar as concepções epistemológicas da prática reflexiva, Zeichner (1993) observou três orientações em comum: (1) a reflexão como instrumento de mediação da ação; (2) a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito; e (3) a reflexão como experiência de reconstrução.

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

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

Similarmente, Schön (2000) apresenta dois aspectos presentes em uma formação profissional baseada na reflexão: o *conhecer-na-ação* e a *reflexão-na-ação*. O primeiro aspecto se refere ao conhecimento aplicado no contexto de prática do profissional, o qual independe de uma sistematização por

ser único, incerto e conflituoso, além de ocorrer em situações praticamente espontâneas com as quais o profissional se depara em sua prática. O segundo aspecto se refere à busca de soluções para tudo aquilo que ocorra inesperadamente no *conhecer-na-ação*. É através da *reflexão-na-ação* que o profissional consegue entender e solucionar possíveis imprevistos que possam prejudicar de alguma forma a prática do profissional.

Para alguns autores que se debruçam na formação de professores como uma derivação da linguística aplicada, temos algumas questões específicas sobre aprender a ser professor de uma LE. Freeman (1989) elenca quatro competências que embasam modelos de profissionalização propostos por ele: *conhecimento* (o que, para quem e onde se ensina), *habilidades* (em que o professor precisa ser apto para ensinar), *atitude* (comportamento e reações do professor diante de sua prática) e *conscientização* (capacidade de reconhecer e monitorar a atenção dada por alguém a alguma coisa).

Percebe-se que há uma semelhança entre o conceito de *conhecer-na-ação* de Schön (2000) e as competências conhecimento e atitude de Freeman (1989). Entretanto, o *conhecer-na-ação* parece valorizar ações advindas da espontaneidade ou da intuição do profissional. O caráter de incerteza e os conflitos que envolvem a prática do professor se assemelham entre os referidos autores. Embora as competências sejam explanadas separadamente, Freeman (1989) reforça que elas ocorrem simultaneamente durante a prática do professor.

Ao considerarmos os tipos de conhecimentos presentes na prática educativa (Freeman, 1989; Zabala, 1998; Schön, 2000; Amigues, 2004) e sobretudo na prática reflexiva (Van Manen, 1977; Zeichner, 1993) é pertinente situar o papel do planejamento de ensino na formação de professores: ora como um objeto de ensino, ora como um objeto de estudo.

Na prática educativa, o planejamento como objeto de ensino é comumente materializado em planos de aula (Oliveira, 2015), nos quais o professor descreve alguns elementos fixos e variáveis sobre a aula como o nível da turma, o tempo da aula, os objetivos, o tipo de material que será utilizado, as etapas e o tempo de executar as tarefas, os tipos de interação em cada tarefa, os possíveis problemas que possam surgir etc.

O planejamento enquanto objeto de estudo requer mais aprofundamento epistemológico e institucionalmente na área de Letras, uma vez que o planejamento é majoritariamente pertencente à Educação e à Pedagogia. Rafael (2019) explica que a função do professor formador é promover uma articulação entre o eixo especialista (linguística raiz) e o eixo docente (teoria em sala de aula). Quer dizer, ao abordar o planejamento de ensino em um contexto de formação de professores, é necessário se ater para as especificidades linguísticas pertencentes ao ensino de LE e aos aspectos pedagógicos e didáticos, como a prática educativa.

Rafael (2019) acrescenta que o ato de planejar não se restringe a uma elaboração de um documento; é um fenômeno de linguagem feito por e para humanos com o objetivo de atender a certas necessidades. O referido autor defende que o planejamento é uma prática social, uma vez que seus aspectos técnicos e metodológicos estão “atrelados a um conhecimento da realidade social mais ampla e dirigidos a um contexto local.” (Rafael, 2019, p. 17).

O contexto de investigação e a geração de dados³

O curso CELTA⁴ é uma das qualificações oferecidas pela Cambridge ESOL⁵ para o ensino de inglês como LE. Suas características mais marcantes são a profissionalização inicial, a duração e a internacionalização, isto é, após cursar o CELTA, o professor pode ensinar em qualquer país do mundo, não só se restringindo àqueles que falam inglês como língua materna.

Quanto à modalidade, o curso pode ser realizado totalmente presencial, totalmente online, ou uma combinação de presencial e online (*blended course*). O CELTA é um curso breve independente da modalidade oferecida. Atualmente ele pode ser realizado de duas maneiras: período integral (*full-time course*), com duração de quatro a cinco semanas, e meio período (*part-time course*) com duração de alguns meses a um ano.

Por se tratar de uma profissionalização inicial, os critérios para se candidatar no curso são: ser maior de 18 anos, ter um nível de educação equivalente ao necessário para entrar no ensino superior, e ser proficiente em inglês nos níveis C1 ou C2⁶. A experiência prévia de ensino de línguas estrangeiras não é um pré-requisito para se candidatar para o CELTA.

Por causa do caráter internacional, o curso é ofertado em centros autorizados espalhados por alguns países, como escolas de idiomas e faculdades. Nossa vivência ocorreu em uma escola de idiomas em Londres entre os dias 03 de abril a 02 de maio de 2019 em período integral. Durante as manhãs tínhamos aulas teóricas sobre metodologias, técnicas de ensino, tipos de atividade em relação às habilidades linguísticas, léxico e gramática etc.; durante as tardes tínhamos as práticas supervisionadas em turmas de alunos voluntários de inglês de diferentes níveis e nacionalidades.

Durante o curso vivenciado, nos deparamos com 3 instrutores e 16 participantes. Estes haviam sido organizados em três grupos, os quais eram acompanhados pelos instrutores durante as aulas teóricas, as práticas supervisionadas e as sessões de *feedback*. Cada participante devia ministrar 6 aulas de 40 minutos e 2 aulas de 60 minutos, totalizando seis horas de prática supervisionada, observar aulas dos instrutores e de outros professores que trabalhavam no centro autorizado, escrever quatro redações sobre alguns aspectos do ensino de línguas (ex: particularidades de aprendizagem do aprendiz, tarefas relacionadas à língua e às habilidades linguísticas e reflexões sobre a prática docente) e participar de sessões de *feedback* todos os dias com os instrutores e com os outros participantes.

Em relação às práticas supervisionadas, a etapa de planejamento de ensino nos chamou atenção para essa investigação. A preparação dos participantes para as práticas, no que diz respeito ao plane-

³ Este trabalho, assim como a dissertação a qual ele é derivado, está inserido no projeto de pesquisa *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)* (aprovado pelo Comitê de Ética pelo parecer 94344318.6.0000.5182), coordenado pelo Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael.

⁴ Todas as informações técnicas sobre o curso CELTA foram extraídas do *website* Cambridge English Assessment. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

⁵ Cambridge ESOL é uma extensão da Universidade de Cambridge que tem como foco o ensino e aprendizagem de inglês para falantes de outras línguas. Um de seus objetivos é oferecer diversos cursos de qualificações de ensino de inglês, como o curso CELTA.

⁶ Essas classificações de nível de proficiência seguem os critérios postos pelo Quadro Comum Europeu (CEFR).

jamento, se inseria nos conteúdos vistos no turno da manhã. Além disso, o documento do plano de aula era pré-estabelecido e em formato de tabela, na qual o participante preenchia com os tópicos que seriam ensinados na prática supervisionada.

Neste estudo, portanto, identificamos dois tipos de documentos utilizados no curso CELTA referentes ao planejamento de ensino. São eles: *handouts* de planejamento e planos de aula (doravante PA). Este último é um documento em formato de tabelas, cujas seções são organizadas nos seguintes tópicos: *informações fixas* (nível da turma, data, foco da aula), *objetivos* (geral, específico e pessoal), *análise linguística* (descrição do léxico e/ou aspecto gramatical focalizado na aula) e *procedimentos* (estágios da aula).

Esta última seção é organizada em cinco itens, como podemos observar na figura a seguir:

Figura. Seção de *procedimentos* do plano de aula

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

Fonte: Acervo pessoal (2019).

No sentido da esquerda para a direita temos os seguintes itens: duração da tarefa (*Time*), as etapas da tarefa (*Stage and procedure*), o objetivo das tarefas (*Stage aim*), o tipo de interação (*Interaction*), e a antecipação de possíveis problemas da aula (*Anticipated problems*). Neste estudo, consideramos o último item da seção de procedimentos do PA, visto que elaborar e considerar possíveis problemas que possam surgir em uma aula requer um certo nível de preparação e conhecimento sobre a própria prática.

Nosso corpus é composto de 26 PA de cinco participantes do CELTA. Após fazer um levantamento quantitativo dos tipos de problemas presentes em tal item nos 26 PA coletados, identificamos os de ordem *linguística* (31%), os de ordem *didática* (66%) e outros (3%). Dentre os tipos de problemas identificados, a alta recorrência dos problemas referentes à didática nos chamou atenção, especialmente pelo fato de que todos se referem à formulação de instruções para as atividades.

Os *handouts* são apostilas impressas fornecidas pelos instrutores ao longo do curso sobre as técnicas e estratégias de ensino. Os *handouts* referentes ao planejamento de ensino variam entre exemplos de objetivos de tarefas, conselhos sobre a elaboração de um plano de aula, elaboração de instruções, modelos de ensino de aspectos linguísticos (vocabulário, gramática, fala, escuta, escrita, leitura).

O *handout* intitulado *Giving Instructions* ou *Elaboração de instruções* é o que mais se aproxima dos problemas referentes à didática nos PA analisados. Este *handout* apresenta uma listagem de etapas

que o professor deve considerar ao elaborar e fornecer instruções de uma tarefa. A fim de compreender melhor o propósito de cada etapa do processo de elaboração de instruções, traduzimos o *handout* em questão no seguinte quadro:

Quadro 1. Etapas e propósitos do *Handout* de Elaboração de Instruções (traduzido)

| ETAPA | PROPÓSITO |
|----------------------------|---|
| 1) Início | Obter a atenção completa dos alunos antes de iniciar as instruções. |
| 2) Tópico | Apresentar o tema do segmento da aula para ajudar a ativar o conhecimento prévio dos alunos. |
| 3) Interação | Determinar qual padrão de interação será utilizado (ex: individual, pares, grupos, a turma toda). |
| 4) Tarefa | Apresentar a tarefa de forma clara, simples e lógica. Caso seja necessário, o professor pode utilizar gestos. |
| 5) Estágios | Apresentar uma instrução por vez e não entregar materiais enquanto estiver falando, pois isto pode desviar a atenção dos alunos. |
| 6) Checagem de compreensão | Conferir se os alunos compreenderam o que deve ser feito por meio de perguntas de checagem (ex: “onde você vai escrever a resposta?”, “quantas perguntas você deve perguntar ao seu colega?”) |
| 7) Exemplo | Demonstrar como a atividade funciona com um aluno para verificar a compreensão da turma. |
| 8) Limite de tempo | Estabelecer um limite de tempo para realizar a atividade, pois isto proporciona segurança e foco para o aluno. |
| 9) Sinal de início | Determinar o momento em que os alunos podem iniciar a tarefa para que não corram o risco de começarem a fazer algo errado enquanto o professor ainda estiver falando. |
| 10) Monitoramento | Verificar se os alunos estão fazendo a tarefa corretamente, de acordo com as instruções dadas. |

Fonte: Autoria própria (2021)

A partir dessas etapas, podemos perceber que elaborar instruções vai além do professor dizer aos alunos o que eles devem fazer. Isso começa quando o professor capta a atenção dos alunos (Etapa 1) e apresenta, de forma clara, lógica e gradual, o que deve ser feito para que não seja confuso ou complicado para os alunos (Etapas 4 e 5). Além disso, é importante definir o tipo de interação que os alunos terão durante a tarefa, seja individual, em duplas ou em pequenos grupos (Etapa 3).

Estipular um tempo para a realização da tarefa (Etapa 8) é tão importante quanto exemplificar e demonstrar para os alunos (Etapa 7), e realizar perguntas para checar se eles estão cientes do que devem fazer (Etapa 6). Por fim, é interessante observar que as instruções não dizem respeito apenas ao momento pré-atividade, mas ao durante também, e o professor deve saber monitorar os alunos a fim de verificar se estão, de fato, fazendo o que foi pedido (Etapa 10).

Este estudo, portanto, está inserido na abordagem qualitativa (Moreira; Caleffe, 2006) e o corpus *documental* se divide em dois tipos: um material instrutivo que chamamos de *handout* e vinte e seis

PA de cinco participantes que cursaram o CELTA. Mais especificamente, no primeiro estamos considerando um *handout* voltado para a elaboração de instruções, e no segundo estamos considerando os tipos de problemas de ordem didática no item *antecipação de problemas* da seção de *procedimentos*.

Práticas reflexivas no planejamento de ensino

A fim de atender ao segundo objetivo deste estudo e responder à pergunta de pesquisa, selecionamos e traduzimos alguns exemplos do item *antecipação de problemas* referentes à didática. Tais exemplos estão relacionados com algumas etapas do *handout* (cf. Quadro 1) sobre a elaboração de instruções para tarefas. Nosso intuito é discutir até que ponto um curso sobre ensino de LE como o CELTA estimula a prática reflexiva dos professores na etapa de planejamento de ensino.

Exemplo 1:

O nível da minha linguagem pode não ser apropriado para o nível dos alunos. Roteirizar as instruções primeiro e nivelá-las antecipadamente.

(Antecipação de problemas – PA24)

No Exemplo 1, a antecipação do participante advém de *Tarefa* (Etapa 4), uma vez que há uma preocupação em nivelar a linguagem para se tornar claro para os alunos. O nivelamento da linguagem é um aspecto do ensino de LE que se torna bastante necessário, principalmente em turmas de nível iniciante. Há um grande risco das instruções e explicações serem incompreendidas pelos alunos caso o professor não procure realizar esse nivelamento de linguagem.

Além de destacar a necessidade de adequar sua linguagem, o participante do Exemplo 1 também considera a roteirização das instruções como uma possível solução para o tal nivelamento da linguagem. Embora o *handout* não mencione uma preparação das instruções por escrito, essa alternativa parece ser suficiente para o participante ter segurança com a própria prática. Vejamos outro exemplo de antecipação de problemas:

Exemplo 2:

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

(Antecipação de problemas – PA19)

No Exemplo 2, não é só a preocupação com o nivelamento da linguagem que preocupa o participante (Etapa 4). Em uma mesma tarefa, ele está preocupado, também, com a falta de participação dos alunos para fornecer alguns exemplos e com erros de pronúncia. A primeira preocupação se refere ao *Exemplo* (Etapa 7), uma vez que os exemplos de perguntas podem ajudar os alunos a compreenderem o que deve ser feito e contribuir com outros exemplos, como o participante em questão espera. A segunda preocupação se refere a um comprometimento dele em prestar atenção a possíveis erros de pronúncia com os exemplos e repeti-los com a pronúncia apropriada.

Diferentemente do Exemplo 1, no Exemplo 2 o participante antecipa mais de um problema sobre uma mesma tarefa. Isto só mostra que o item *antecipação de problemas* no modelo de PA do CELTA não precisa necessariamente ter um único problema previsto. Ou melhor, o participante precisa ter critérios ao preencher tal item, sobretudo no que diz respeito aos reais problemas que possam ocorrer. A relação de um professor com os alunos, a realidade do seu contexto de ensino, e sua própria prática influenciam na previsão de certos problemas que possam ocorrer durante as aulas, sejam de ordem linguística, sejam de ordem didática. Vejamos mais um exemplo:

Exemplo 3:

As instruções podem ser confusas para os alunos. Certificar-se de dividir as etapas das instruções:

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

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

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

A enumeração das instruções no Exemplos 3 é, provavelmente, o que o participante do Exemplo 1 chama de “roteirização”. Ao relacionarmos com o *handout* percebemos que a enumeração serve como um registro dos *Estágios* (Etapa 5). Além disso, o participante descreve em seu roteiro de instruções os padrões de *Interação* dos alunos (Etapa 3) (grupos e duplas), evidencia a importância de captar a atenção dos alunos no *Início* (Etapa 1), assim como a importância do *Monitoramento* (Etapa 10) para anotar quaisquer erros de gramática, para correção posterior.

A partir dos três exemplos apresentados podemos perceber que o fato de a maioria dos problemas e preocupações dos participantes serem de ordem didática, o curso fornecer um material sobre como elaborar boas instruções, e como o participante deve guiar as aulas em relação a esse tópico apontam para um caráter de rigor técnico. Ao induzir essas formas de condução, o CELTA parece considerar um determinado modelo de ensino eficaz.

Além de identificar e descrever os tipos de preocupações que predominaram o planejamento dos participantes, o item *antecipação de problemas* pode gerar discussões sobre o curso CELTA em relação ao *tipo de prática reflexiva*, ao *papel do planejamento* e à *contribuição do CELTA na formação docente*. Quanto à prática reflexiva, algumas características do curso como o formato, a duração e o modelo de PA demonstram uma *racionalidade técnica* (Schön, 2000), visto que os materiais fornecidos aos participantes têm um papel instrutivo sobre como eles devem agir. Essas características também

demonstram um caráter *prescritivo e normativo* do curso (Amigues, 2004), basicamente por causa da natureza didática dos problemas elaborados, e por causa dos materiais demonstrarem e guiarem os participantes para um modelo de prática, de planejamento e, possivelmente, de avaliação.

Podemos afirmar, considerando o olhar sobre como o participante aprende a ensinar LE e como ele ensina LE a partir do planejamento de ensino, que o curso CELTA lida com dois tipos de práticas reflexivas: a *reflexão técnica* e a *reflexão prática* (Van Manen, 1977). O primeiro tipo está relacionado à aplicação das técnicas e estratégias de ensino (ex: elaborar instruções efetivas), e o segundo tipo está relacionado às percepções dos participantes sobre suas práticas, seja por meio de roteirização (mental ou escrita) de instruções (Exemplo 1 e 3), seja pela preocupação em nivelar a própria linguagem para melhor compreensão dos alunos (Exemplos 1 e 2). As reflexões técnica e prática em um curso de professores como o CELTA sugerem que a prática reflexiva também faz parte do treinamento dos participantes com o ensino de LE, uma vez que eles são levados a pensar nos possíveis problemas que podem surgir em suas aulas.

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

Quanto ao planejamento de ensino no curso CELTA, podemos afirmar que o participante lida com um modelo de PA previamente estabelecido que se aproxima de uma sistematização, principalmente se considerarmos seu formato de tabela e a orientação de preenchê-la o mais detalhadamente possível. Entretanto, ao observarmos o preenchimento do item *antecipação de problemas* nos Exemplos 1, 2 e 3, não há um padrão de como o participante deve elaborar os possíveis problemas que possam surgir. Eles podem aparecer como um lembrete (Exemplo 1), como uma listagem com vários tópicos (Exemplo 2) e/ou como um roteiro de instruções (Exemplo 3). Podemos inferir que, no curso CELTA, o que se espera do participante é a sua capacidade de pensar sobre eventuais problemas, e não em um padrão de elaboração e de preenchimento no PA.

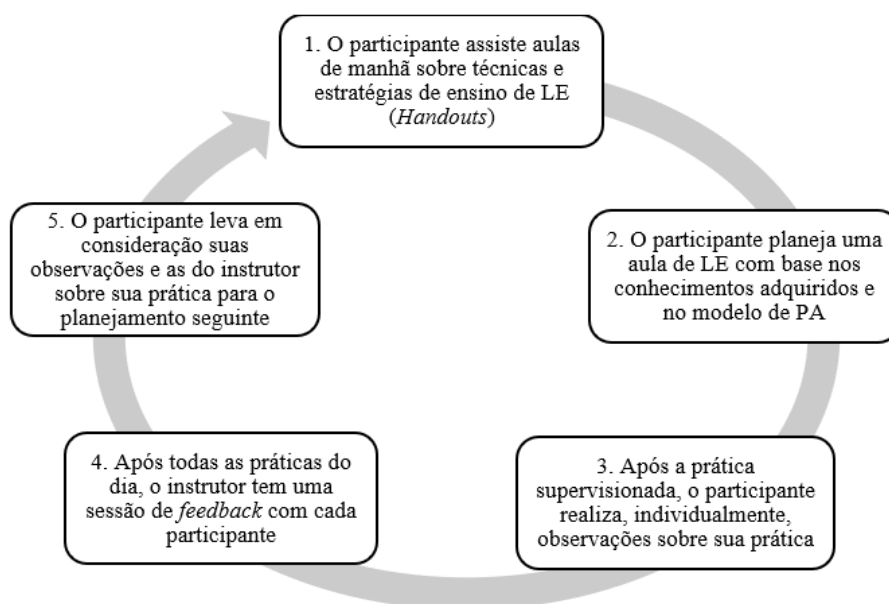
Predominantemente o planejamento no CELTA se caracteriza como técnico e mecanicista, porém, também podemos considerá-lo como uma *prática social* (Rafael, 2019). O item *antecipação de problemas*, essencialmente, mostra-se como algo que particulariza e diferencia a prática de um participante da de outro. Isto é, esse item estimula que o participante analise sua própria prática, sobretudo por meio de uma autoavaliação, que ocorria em sessões de *feedback* com os outros participantes e com o instrutor responsável pelo grupo logo após as práticas supervisionadas.

O curso CELTA, no geral, corresponde a um treinamento de professores: o tempo é relativamente curto; as práticas supervisionadas são intensas, porque ocorrem todos os dias; e espera-se que o participante termine o curso minimamente apto a dar aula de LE aplicando as técnicas e estratégias de ensino estudadas. Entretanto, alguns elementos do curso, além do planejamento, estimulam o partici-

pante a não construir uma prática apenas por meio de um condicionamento, e despertam uma prática reflexiva: por meio dos trabalhos escritos que os participantes redigem ao longo do curso e as sessões de feedback dos instrutores logo após as práticas supervisionadas (Borg, 2002; Freitas, 2021; Mackenzie, 2018).

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

Esquema. Rotina cíclica do participante no curso CELTA



Fonte: Autoria própria (2021).

O que podemos perceber com esse esquema é que os participantes não lidam com a supervisão dos instrutores apenas durante as práticas. Durante as aulas das manhãs, o desempenho sobre a compreensão das técnicas e estratégias de ensino é avaliado pelos instrutores. Além disso, o planejamento do participante é, até certo ponto, um reflexo das sessões de feedback e de sua autoavaliação. Em outras palavras, os tipos e a maneira como ele elabora os possíveis problemas que podem ocorrer na sua prática são frutos de discussões prévias sobre quais pontos ele precisa melhorar. É possível inferir que a prática reflexiva do curso CELTA seja, portanto, uma consequência de um treinamento intensivo e uma constante avaliação sobre a prática dos participantes, seja pelos instrutores, seja pelos próprios participantes.

Quanto às contribuições do CELTA na formação docente, podemos afirmar que, apesar do rigor técnico e do caráter prescritivo, o curso valoriza a *prática educativa* (Zabala, 1998), principalmente em relação ao que o participante aprende e ao que ele ensina. As práticas reflexivas corroboram com esse perfil do curso, mas é importante mencionar que a partir do momento que o participante planeja uma aula, elabora os possíveis problemas que possam ocorrer, lida com o contexto caótico e imprevisível

que é o ensino e, logo em seguida, tem um momento de avaliação e autoavaliação, podemos notar traços da *reflexão-na-ação* (Schön, 2000). Todos esses fatores somados à rotina intensa de observação de professores experientes e de outros participantes, e à escrita de redações sobre aspectos do ensino, apontam para uma valorização do currículo do curso CELTA.

Implicações do CELTA para outros contextos de ensino de inglês como LE

É relevante comentar sobre os efeitos que um curso como o CELTA nos proporcionou. Fruto de um contexto acadêmico, finalizamos a graduação em Letras Inglês com uma considerável bagagem teórica sobre o ensino de línguas. Durante a licenciatura, envolvemo-nos com projetos de iniciação científica e de ensino de inglês que despertaram a prática de professor-pesquisador (Jorge, 2021). As experiências prévias com o ensino e com a pesquisa ressignificam a ideia do CELTA como uma formação inicial de professores, uma vez que, para nós, especificamente, o curso se caracteriza como uma formação continuada.

Reconhecemos que o excesso de técnicas aplicadas em um curto período no CELTA limita o aprofundamento em leituras teóricas sobre a língua inglesa, mas participar do curso com uma bagagem prévia sobre teoria, pesquisa e extensão torna os bastidores familiares. Ao realizarmos o CELTA, compreendemos o curso como uma formação continuada que cumpriu seu papel de nos apresentar e de experimentar outros contextos de ensino que podem se adaptar às realidades de ensino básico brasileiro.

Referências

- AMIGUES, R. 2004. Trabalho do professor e trabalho do ensino. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 35-53.
- BORG, M. 2002. *Learning to teach: CELTA trainees' beliefs, experiences and reflections*. Leeds, LD. Tese de Doutorado. The University Of Leeds, 481 p.
- CELANI, M.A.A. 2008. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In: LEFFA, V.J. (Org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed., Pelotas, EDUCAT, p. 23-44.
- FREEMAN, D. 1989. Teacher Training, Development, and Decision Making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol Quarterly*, **23**(1):27-45. <https://doi.org/10.2307/3587506>
- FREITAS, D. 2021. *"It Kind of Made Me Think: Is This the Real Me? Is This Really Who I Am?" A Mixed Methods Investigation of Teacher Learning and Teacher Development in CELTA Courses*. Toronto, Ont. Tese de Doutorado. University Of Toronto, 344 p.
- JORGE, A.B.M. 2021. Da experiência docente à seleção de pós-graduação: como definir um objeto de estudo?. In: SILVA, E.M. (Org.), *Projeto de pesquisa na universidade: produção, análise e reflexão*. Campina Grande, EDUFCG, p. 35-51.

- LEFFA, V.J. 2008. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V.J. (Org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed., Pelotas, EDUCAT, p. 353-376.
- MACKENZIE, L. 2018. Teacher Development or Teacher Training? An Exploration of Issues Reflected on by CELTA candidates. *English Teaching and Learning*, 42(3-4):247-271. <https://doi.org/10.1007/s42321-018-0016-2>
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. 2006. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro, DP&A, 245 p.
- MOURA, L.H.C. 2019. *An investigation into the professional needs of CELTA-certified teachers of English*. Sussex, Sx. Dissertação de Mestrado. University Of Chichester, 109 p.
- O'CONNOR, B. 2011. *Life after CELTA: a precarious transition into English Language Teaching*. Victoria, Vic. Tese de Doutorado. Deakin University, 289 p.
- OLIVEIRA, L.A. 2015. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo, Parábola Editorial, 269 p.
- RAFAEL, E.L. 2019. Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, 22(1):14-38. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i1.16128>
- SCHÖN, D.A. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 256 p.
- VAN MANEN, M. 1977. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3):205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- ZABALA, A. 1998. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 224 p.

Submetido: 19/06/2022

Aceito: 03/07/2023