

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO GABRIEL DE CONTE CARVALHO DE ALENCAR

**ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE CONTEÚDOS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: apropriações, possibilidades e limitações**

VITÓRIA
2016

JOÃO GABRIEL DE CONTE CARVALHO DE ALENCAR

**ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE CONTEÚDOS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: apropriações, possibilidades e limitações**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kyria Rebeca Finardi

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Alencar, João Gabriel De Conte Carvalho de, 1986-

A368a Abordagem de ensino de língua inglesa por meio de conteúdos e formação de professores : apropriações, possibilidades e limitações / João Gabriel De Conte Carvalho de Alencar. – 2016.

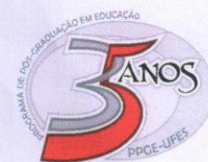
221 f.

Orientador: Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Conteúdos de ensino. 2. Educação. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. 4. Língua inglesa – Metodologia. 5. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 6. Professores – Formação. I. Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO GABRIEL DE CONTE CARVALHO DE ALENCAR

ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO
DE CONTEÚDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
APROPRIAÇÕES, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Kyria Rebeca Finardi
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rosely Perez Xavier
Universidade Federal de Santa Catarina

Para meus pais e irmãos, com o amor que nos uniu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus avós, João, Lucília, Amílcar e Maria Luiza, sem os quais nada seria possível. Obrigado pela solidez dos seus ensinamentos.

A Regina, minha mãe, por ser “bárbara”. A Isabel, minha irmã, por sempre mostrar os caminhos e trilhá-los com tanta maestria, obrigado pelo exemplo. A João Rafael, meu irmão, pela amizade incondicional e por dividir comigo uma vida toda. A Manu, minha querida sobrinha e afilhada, pelos momentos de felicidade e por oferecer seu amor.

A Daniele Mugarbi, amada esposa, por oferecer sua experiência acadêmica, seu amor e seus abraços e sorrisos acolhedores.

A doce Marina, ao pequeno Felipe “Bife”, a Priscila, Epitácio e Vera: obrigado pela torcida de sempre.

Minha gratidão a minha querida orientadora, Kyria Finardi, pela amizade, pelos momentos de motivação e de “sai que é sua, Taffarel”, pelas “lanternas” oferecidas quando era mais difícil enxergar, pelo carinho, respeito e compreensão nas fases mais difíceis da vida pessoal e, acima de tudo, pelo exemplo profissional que hoje espelha meu futuro.

Aos professores Daniel Ferraz e Maria Amélia Dalvi, pelo carinho da leitura e valiosas sugestões e contribuições para o trabalho.

Ao professor Vanildo Stieg, pelas doces palavras de incentivo, tão valiosas para mim.

Aos professores do curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES, sem os quais esse trabalho não teria sido realizado.

Aos membros da banca examinadora, pela leitura deste trabalho e por terem aceitado participar desta jornada: meu profundo agradecimento.

Aos meus colegas, grandes amigos, e alunos da EMEF Vercenílio da Silva Pascoal, pelo apoio e vivência, fundamentais para delineação e motivação deste trabalho.

À Prefeitura Municipal de Vitória, pela confiança e incentivo, materializados na concessão da licença para meus estudos.

À turma 28 de Mestrado em Educação, em especial aos companheiros da linha de pesquisa Educação e Linguagens: Adélia, Celina, Gianni, Juber Helena, Marcelo, Renata, Rita e Sandrina, obrigado pelo enriquecimento de nossos encontros e pelas risadas que acompanharam meu crescimento.

Aos amigos que ganhei ao longo da vida acadêmica e profissional: Hugo, Karina, Lorena, Maria Carolina, Mariana e Nádia, pela cumplicidade e afeto, obrigado.

Finalmente, ao meu pai, amigo de sempre, meu exemplo, pela “toalha” que enxuga o suor e as lágrimas das lutas diárias, e por oferecer o melhor ombro que algum amigo poderia ter.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as possibilidades, limitações e apropriações da Abordagem de Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua (AECL, *Content and Language Integrated Learning* ou CLIL, na abreviação em inglês) (por exemplo, COYLE; HOOD; MARSCH, 2010) no ensino de inglês como língua adicional no atual contexto educacional brasileiro. Com este fim, o estudo analisa evidências de um curso de formação de professores de inglês de uma universidade federal do sudeste e crenças de professores em formação desse curso. A metodologia do estudo é de cunho híbrido, triangulando dados quantitativos e, predominantemente, qualitativos (DORNYEI, 2007) e baseada na pesquisa do tipo exploratória (GIL, 2002). A coleta de dados inclui busca documental, entrevistas e questionários aplicados aos alunos e à professora da disciplina de Estágio Supervisionado do curso investigado e a análise dos planos de aula produzidos pelos alunos dessa disciplina. A análise do curso indica que a AECL não está explicitamente incluída em seu currículo. As análises dos questionários e entrevistas sugerem que apesar dos benefícios da AECL, seu uso é visto pelos professores em formação como um enorme desafio no cenário educacional nacional, uma vez que exige uma demanda profissional atualmente incompatível com nossa realidade por pressupor a existência de profissionais de língua capacitados para o ensino de conteúdos diversos e o inverso. A análise das entrevistas mostrou que a produção de materiais baseados na AECL demanda maior tempo e investimento na formação e capacitação docente em geral e na língua especificamente. Finalmente, a análise dos planos de aula sugere uma intenção de apropriação da AECL nos planos de aula, embora os planos sejam ainda de natureza estrutural. De forma geral, os resultados do estudo sugerem que a AECL representa um potencial relevante para o ensino de línguas, mas que requer um maior investimento, traduzido na formação, qualificação e valorização docente em geral e do professor de língua estrangeira especificamente. O estudo sugere a implementação gradativa da AECL na educação básica brasileira em combinação com outras abordagens que podem ser usadas simultaneamente ou posteriormente à AECL, bem como a colaboração entre professores de línguas e professores de conteúdos diversos.

Palavras-chave: CLIL; AECL; Formação de Professores; Crenças.

ABSTRACT

This study aims at investigating the possibilities, limitations and appropriations of the Content and Language Integrated Learning approach (CLIL or AECL in Portuguese – *Abordagem de Ensino de Conteúdos diversos por meio da Língua*) (for example COYLE; HOOD; MARSCH, 2010) for the teaching of English as an additional language in the current Brazilian educational scenario. In order to do so, the study analyzes evidence from a teacher education course of a Federal University located in Southern Brazil as well as beliefs of pre-service teachers in this course. The methodology is hybrid, triangulating both quantitative and, predominantly, qualitative data (DORNYEI, 2007) and is based on the exploratory research method (GIL, 2002). Data collection instruments include documental research, interviews and questionnaires applied to the students and to the professor in charge of the *Supervised Practicum Course* as well as the analysis of the class plans produced by the pre-service teachers in this course. The analysis of the course indicates that CLIL is not explicitly included in the curriculum. The analysis of the questionnaires and interviews suggests that though CLIL may provide benefits, its use is seen by pre-service teachers as a great challenge in the current educational scenario, since it requires a professional contingent that is incompatible with the national reality once it demands language professionals who are able to teach various contents and vice-versa. The analysis of the interview showed that the production of courseware based on CLIL requires a great amount of time and investment in teacher education and qualification in general and in the foreign language in particular. Finally, the analysis of the class plans suggests there is an intention to appropriate the CLIL approach in the class plans, though the plans are still structuralist in nature. The results of the study suggest that CLIL represents a relevant potential for the teaching of additional languages, but it requires more investment in teacher education, qualification and appreciation in general and in foreign language teacher education in particular. The study suggests a gradual implementation of CLIL in the Brazilian elementary education in combination with other approaches which can be used simultaneously or after CLIL, as well as the collaboration between language and contents teachers.

Keywords: CLIL; AECL; Teacher Education; Beliefs.

A educação, convenientemente entendida, constitui a chave do progresso moral.

Hippolyte Rivail

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 POR UMA CAMINHADA SEM FIM, BOM ASSIM	11
1.2 PELA RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	13
1.3 POR UM ENSINO CRÍTICO	18
1.4 DOS PRIMEIROS MÉTODOS À ABORDAGEM AECL	25
1.5 DA AECL AOS OBJETIVOS DO ESTUDO	30
2. REVISÃO DE LITERATURA	32
2.1 ENSINO DE CONTEÚDOS DIVERSOS POR MEIO DA LÍNGUA ADICIONAL – AECL – NO MUNDO	32
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL	46
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS	51
3.1 CONTEXTO	53
3.2 PARTICIPANTES	56
3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	58
3.4 PROCEDIMENTOS	59
4. ANÁLISE	60
4.1 QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTA FOCAL 1	61
4.2 PLANOS DE AULA	69
4.3 ENTREVISTA FOCAL 2	77

5. DISCUSSÃO	90
5.1 UMA NOVA PROPOSTA? – AECL ou AELC?	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	102
APÊNDICES	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

AECL – Abordagem de Ensino de Conteúdos por meio da Língua

AELC – Abordagem de Ensino de Língua por meio de Conteúdos

AP – Abordagem Participativa

CBI – Content Based Instruction

CLIL – Content and Language Integrated Learning

EBT – Ensino Baseado em Tarefas

EMI – English Medium Instruction

IsF – Inglês sem Fronteiras

LA – Língua Adicional

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Internacional

L1 – Língua Nativa

L2 – Língua Adicional/Veicular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Ranque das melhores universidades do mundo – 2005	36
Tabela 2: Ranque das melhores universidades do mundo – 2014/15	37
Quadro 1: Foco no conteúdo x Foco na língua adicional	41
Quadro 2: Do conteúdo para língua e da língua para o conteúdo	42
Quadro 3: Design metodológico da pesquisa	52

1. INTRODUÇÃO

1.1 POR UMA CAMINHADA SEM FIM, BOM ASSIM

Minha caminhada nesse mundo instigante da educação começou antes do meu ingresso na Graduação em Letras Inglês. Talvez tenha começado pela educação que não ocorre no espaço escolar, que se molda na vivência familiar, nas ruas, com os vizinhos, com os estranhos, com o ouvir dos “mais velhos” ou talvez tenha começado mesmo na escola ao aprender a socializar-me. O fato é que a caminhada seguiu com minha jornada como estudante em escolas públicas e ao me aventurar depois como instrutor de inglês em um curso privado onde estudara desde os 15. O gosto pelo papel que exercia, à época como instrutor, me motivou a buscar mais conhecimentos, mais vivências, e o passo mais lógico era a graduação/licenciatura. Talvez os quatro anos da licenciatura tenham delineado meu ser para garantir a defesa da formação docente como natural necessidade daqueles que vivenciam a sala de aula e, sem perceber, o convite à vida pública de educador (ou professor?) começou a se esboçar no horizonte dessa caminhada. O espaço público, tão temido por colegas de luta no ensino de língua inglesa, era por mim visto como uma oportunidade de fazer algo que não era possível nos cursos privados e que ia além do ensino da língua inglesa para incorporar a educação do indivíduo. O frio na barriga do primeiro dia como professor de inglês da prefeitura de Vitória e as grandes alegrias e emoções proporcionadas pelos alunos adornaram essa caminhada, marcada também por questionamentos e incertezas, ligadas às condições de ensino, ao número de alunos e suas necessidades e peculiaridades. Foi nesse ponto que escutei o clamor pela educação e pela minha busca pessoal por uma formação continuada como educador (ou como professor?). Entender que aquilo que funcionava nos cursos privados não teria o mesmo efeito na educação pública foi uma descoberta significativa. Ainda que essa descoberta possa parecer óbvia, ela me custou a alcançar, mas chegou e me faz crer, cada dia mais, que a solução é, e está, na educação pública. A necessidade de querer proporcionar mais qualidade e a busca pelo sentido do que faço me fizeram chegar ao Mestrado em Educação, em busca de uma prática significativa. Compreender que é necessário me modificar, e que a minha prática precisa ser renovada, aprimorada e reaprendida me trouxe até aqui.

Acredito que nessa busca sem fim, que começa ainda na infância e chega agora, ao derradeiro momento em que escrevo esta dissertação, misturada, processada, recortada, colada, copiada, apreendida, vivenciada, enfim, tudo isso, faz parte da caminhada e da busca pelo conhecimento. E que bom assim.

1.2 PELA RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O ensino da língua inglesa ocupa um papel especial na formação do aluno no que diz respeito à sua preparação como cidadão de um mundo globalizado onde as relações de trabalho, sociedade e cultura encontram-se cada vez mais entrelaçadas e conectadas por esse idioma. O inglês é a língua adicional¹ (doravante LA) mais falada e estudada no mundo atualmente (GRADDOL, 2006; KRAMSCH, 2014), sendo que mais de 75% das publicações científicas são em inglês (LEFFA, 2002). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB, BRASIL, 1996), a escolha da língua estrangeira (LE) fica a cargo da escola e da comunidade escolar e o ensino da língua inglesa se justifica no contexto contemporâneo por ser a língua adicional mais aprendida no mundo e por ser ela um idioma importante para o exercício da cidadania global, já que grande parte de conteúdos científicos estão disponíveis em inglês. Em razão desse papel do inglês, alguns autores (por exemplo FINARDI, 2014), sugerem que o inglês deve ser visto e ensinado como língua internacional no Brasil. Esse *status* de língua internacional (doravante LI), definida como uma LA usada nacional e transnacionalmente, por usuários diversos (nativos e/ou não nativos), faz com que a língua inglesa tenha um papel diferenciado das outras línguas estrangeiras, ainda que esse papel não seja reconhecido pelas políticas linguísticas atuais, como veremos neste trabalho. Para Finardi, Prebianca e Momm (2013), a língua inglesa tem ainda um papel de inclusão social e de acesso à informação, podendo ainda ser usada na formação de capital social² (WARSCHAUER, 2003) e de cidadania global. Concordo com essa proposição e acredito que, para que o inglês tenha *status* de LI no Brasil, é necessário haver uma mudança de políticas linguísticas para abranger os processos metodológicos que

¹ O termo *língua adicional* (LA) é usado para substituir o termo *língua estrangeira* (LE) em relação ao inglês pois o termo *língua estrangeira* implica a ideia de algo não familiar, estranho, enquanto o termo *língua adicional* “celebraria a coexistência de várias línguas pela insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras” (JORDÃO, 2014, p. 31). Além disso, o termo *língua estrangeira* se relaciona “aos falantes que têm uma primeira língua em comum, mas utilizam o inglês para comunicar-se com outros falantes de inglês – nativos ou não” (JORDÃO, 2014, p.14) ao passo que o termo *língua adicional* se relaciona “a situações de uso entre falantes de mais de uma língua e contempla usos locais do inglês” (JORDÃO, 2014, p.14). Neste trabalho, os termos LA e LE serão usados indistintamente, salvo quando especificados, como, por exemplo na legislação brasileira.

² Entendido como “[...] a capacidade que os indivíduos têm para acumular benefícios por meio do esforço de seus relacionamentos pessoais e associações em redes e estruturas sociais particulares.” (WARSCHAUER, 2003, p. 2, tradução do autor).

privilegiem o ensino crítico desse idioma. Para Tílio (2014), o ensino crítico de um idioma liga-se à ideia de agência no qual “os aprendizes precisam ser empoderados para usar a língua(gem) de maneira crítica e responsável, conscientes de seu papel no mundo globalizado e preparados para agir nele” (TÍLIO, 2014, p. 930).

Tendo em vista o exposto até aqui, acredito que o ensino da língua inglesa no Brasil se justifique pela importância que a língua tem como mediadora das relações e da comunicação no mundo globalizado. É também pelo papel do inglês no mundo hoje que defendo, juntamente com Finardi (2014), a utilização do termo LI para a língua inglesa, propondo uma visão de multilinguismo no Brasil onde o inglês seria ensinado compulsoriamente na educação pública como LI sem prejuízo do ensino de outros idiomas estrangeiros, que continuariam sendo ofertados, de forma facultativa e de acordo com a necessidade de cada comunidade escolar.

Alguns autores (por exemplo, PAIVA; VIEIRA, 2005) sugerem que o ensino de língua inglesa no Brasil é resultado de uma imposição histórico-econômica, como foi antes o ensino de português aos índios. Entretanto, não posso concordar com o emprego da palavra *imposição*, já que, no caso da língua inglesa, ela não está disponível a todos de forma igual, uma vez que seu ensino é facultativo na rede pública. A questão é mais de necessidade do que de imposição e, nesse ponto, não posso deixar de notar, assim como fizeram outros autores (por exemplo GIMENEZ, 2013; FINARDI, 2014), que a abundante oferta de ensino de inglês na rede privada aliada à não obrigatoriedade e à falta de qualidade de seu ensino na rede pública cria um fosso social, onde apenas os privilegiados têm acesso a esse conhecimento.

Em relação à ameaça que a língua inglesa pode representar às outras línguas minoritárias (inclusive às estrangeiras), não posso deixar de observar que a língua portuguesa também representa ou já representou uma imposição com consequente supressão de línguas minoritárias que aqui existem ou existiam (LEFFA, 2013; FINARDI, 2014), razão pela qual proponho uma visão de ensino de inglês como língua internacional, para acomodar o ensino de outras LEs no currículo da educação básica e pública brasileira ao mesmo tempo em que se promove o multilinguismo no Brasil. A necessidade do aprendizado de uma LA se revela pelas necessidades econômicas, científicas e, não menos importantemente, culturais relacionadas a essa língua e, desta forma, defendo que se assegurem espaços de

aprendizado para todas as LAs, sejam elas oficiais, ditas minoritárias ou com *status* de LI, desde que a necessidade de seu ensino seja observada.

Sabe-se que, apesar da não obrigatoriedade do ensino da língua inglesa - o que torna sua visão de LI incompatível com a realidade atual de seu ensino na rede pública brasileira –, não é essa a realidade que se vê nas escolas privadas e institutos de idiomas, onde o inglês é quase sempre o único idioma ofertado. A não obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a rebaixa em comparação a outras disciplinas escolares, até mesmo aquelas que notoriamente têm sido injustamente consideradas pouco relevantes ou menos importantes, como as disciplinas de educação física e arte, que são, ainda assim, obrigatórias no currículo nacional.

A carga horária destinada ao ensino da língua inglesa na educação básica atualmente não é capaz de comportar um ensino pleno de qualidade. Prova disso, no Espírito Santo, são os programas municipais e estaduais que premiam apenas os alunos com melhor desempenho nas escolas para que complementem seus estudos de inglês em cursos livres. Na educação superior, programas de internacionalização como o Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) são prova de que o governo tenta sanar, na universidade, uma deficiência histórica no tocante ao ensino de inglês no Brasil que começa na educação básica (por exemplo FINARDI, 2014; FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT; ANDRADE, 2014). Reitero que minha proposta não é pela inclusão do inglês em detrimento de outras LAs, pelo contrário. Minha defesa é por uma revisão de políticas linguísticas a fim de que o inglês possa ser ensinado como LI, com uma carga horária condizente de uma LI enquanto outras LAs, inclusive línguas minoritárias, sejam incluídas no currículo escolar nacional de forma opcional e de acordo com a necessidade de cada comunidade escolar.

Leffa (2013) nos alerta para o fato de que é necessário combatermos a discriminação de línguas minoritárias, como é o caso das línguas indígenas, que não estão incluídas no currículo escolar brasileiro, e das línguas majoritárias, como é o caso do inglês, uma língua carregada de preconceitos de língua hegemônica, por meio de reflexões e elaborações de políticas linguísticas que enalteçam a tolerância linguística e o ensino e aprendizagem de todas as línguas relevantes a uma determinada comunidade, promovendo, assim, o multilinguismo.

Independentemente da visão do inglês adotada (por exemplo FINARDI; FERRARI, 2008), o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil não é compatível com a realidade dos papéis desse idioma no mundo hoje, qual seja, o de língua de inclusão social e de acesso à informação (por exemplo GRADDOL, 2006; FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013). Outra questão a ser pensada é em como o inglês é incluído no currículo da educação básica brasileira. Segundo Tílio (2014), o ensino de língua inglesa traduz-se por meio do incentivo a uma única habilidade da língua, a saber, a leitura, e justifica-se “pela falta de infraestrutura material oferecida pelas escolas [...] e pela segurança que o professor tem no conhecimento gramatical [...] como forma de exercício de poder para controlar a disciplina dos alunos [...]” (TÍLIO, 2014, p. 926). O ensino de apenas uma habilidade não é pleno nem crítico, uma vez que não ajuda sujeitos a pensar nem a se expressar na LA. Em razão disso, defendo um ensino de inglês que não pode ser pensado dentro da carga horária ora destinada ao ensino desse idioma. Uma possível saída para esse impasse é pensar no ensino de inglês por meio de conteúdos curriculares, e vice-versa, e a esse ponto voltarei mais adiante quando expuser a motivação para o presente estudo.

O ensino de inglês na rede pública é frágil, inconsistente, e dispõe de pouco tempo e condições adversas, fazendo com que cursos livres abundem, reforçando a crença popular de que esse idioma é importante para a inclusão social e para o exercício pleno da cidadania global. A educação linguística é um direito, e uma consequência natural e negativa da terceirização do ensino do inglês é que apenas os privilegiados que podem pagar cursos particulares têm esse direito garantido. Sugiro o ensino obrigatório de inglês nas escolas. A garantia desse direito pode ser um importante agente de equilíbrio social diminuindo a lacuna entre os que têm e os que não têm acesso à formação de uma cidadania global, que, como sugerido por Finardi, Prebianca e Momm (2013), pressupõe algum conhecimento de inglês.

Entendido o ensino de inglês como um direito do cidadão brasileiro para seu desenvolvimento como cidadão global, as formas como o inglês é visto e ensinado (FINARDI; FERRARI, 2008) e os métodos usados para seu ensino são diversos (FINARDI; PORCINO, 2014) e vão desde o método da gramática-tradução até a abordagem comunicativa, esta última mais usada nos cursos privados acima

mencionados por questões de política linguística e econômica, além de fatores de ordem material.

Tílio (2014) nos alerta para o fato de que a abordagem comunicativa, com sua prescrição do “uso de material autêntico, contextualização além da frase, relação entre forma e função, foco nas quatro habilidades linguísticas, e a preponderância da fluência sobre a acuidade” (TÍLIO, 2014, p. 929), não é compatível com a realidade nas escolas públicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN, BRASIL, 1998) reconhecem que, devido à falta de infraestrutura oferecida pelas escolas públicas, apenas uma das quatro habilidades da língua deve ser priorizada no âmbito escolar, o que já elimina a possibilidade do ensino pleno da língua inglesa por meio da abordagem comunicativa em escolas públicas, com todas as habilidades da língua em seu currículo. Assim, e conforme mostrado por Tílio (2014), os professores de inglês da rede pública acabam, na tentativa de seguir os PCNs, priorizando o ensino da leitura apenas ou principalmente.

O ensino de inglês como LI e por meio do ensino de conteúdos diversos, que resume minha proposta metodológica e esforço acadêmico aqui, não deve apenas levar em consideração políticas linguísticas, mas também como processos metodológicos podem estabelecer um encurtamento da distância entre o que os documentos oficiais prescrevem e o que se vê (e/ou se deseja) na prática. A fim de revisar algumas possibilidades nesse sentido, a próxima seção revisa o conceito de ensino crítico de inglês.

1.3 POR UM ENSINO CRÍTICO

De forma geral, o ensino de inglês na rede pública privilegia aspectos formais da língua, como o ensino de gramática e ou de vocabulário (por exemplo FINARDI, 2011), usando, para isso, métodos e abordagens³ de ensino ditas estruturais, que se opõem ao ensino crítico e que podem distanciar o aluno da realidade da qual ele faz parte, não estimulando, assim, o desenvolvimento do ensino/aprendizagem críticos, como sugerido por alguns autores (por exemplo MENEGAZZO; XAVIER, 2004; TÍLIO, 2014).

O ensino estrutural de línguas estrangeiras se caracteriza por ser uma forma de ensino meramente instrucional, ligada à transmissão de itens lingüísticos, como vocabulário ou regras gramaticais, onde o professor é o detentor do conhecimento a ser “transferido” aos discentes (FINARDI, 2011). O ensino crítico, em contraste e conforme dito anteriormente, pode ser definido como a busca pelo empoderamento do estudante para que ele passe a usar linguagens para transformação social, tomando consciência do papel que elas exercem em um mundo cada vez mais globalizado (TÍLIO, 2014).

Uma maneira de se pensar o ensino crítico de línguas estrangeiras pode estar ligada ao conceito de pós-método (KUMARADIVELU, 2001), que reúne diversas possibilidades de ensino condizentes com os objetivos de aprendizagem. O pós-método pode ser definido como o processo que busca além da combinação de métodos diversos para a criação de uma abordagem onde educador/pesquisador, além de procurar combinar sua prática às pesquisas que desenvolve, procura também considerar os envolvidos no âmbito do ensino, sejam eles os formadores, os discentes e os contextos político, cultural, social e econômico no qual estão inseridos. Assim, a abordagem do docente é constituída por meio das relações entre a(s) sua(s) realidade(s) e a(s) dos seus alunos, isto é, o educador é também pesquisador apto a destacar até que ponto a teoria sobre o que pretende discutir auxilia sua prática docente, o que fornece aos envolvidos no processo de

³ Segundo Richards e Rodgers (2014, p. 15-16), o método equivale ao nível no qual a teoria é colocada em prática e onde as escolhas sobre qual particularidade da língua a ser ensinada são feitas ao passo que a abordagem se refere à natureza da língua e sua aprendizagem para que ambos sirvam como fonte para as práticas e princípio de seu ensino.

aprendizagem insumos que facilitam a busca por alternativas e/ou adaptações na prática em sala de aula.

Entretanto, antes de concluir o raciocínio que envolve o pós-método, é necessário analisar as diferenças entre empregar-se o termo *método* em contraposição ao termo *abordagem*. Segundo Leffa (1988, p. 211-212), enquanto o *método* prescreve uma série de procedimentos estabelecidos para o ensino de línguas, o termo *abordagem* é mais amplo e permite ao professor tomadas de decisões em função do contexto do ensino e da aprendizagem. Ou seja, a abordagem se relaciona com a teoria e as crenças sobre a língua enquanto o método são as formas de colocar essa teoria e crenças em prática no ensino de línguas. Ainda que existam outras distinções em relação ao que é um método e uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras (por exemplo, XAVIER, 2012), para efeitos deste estudo os dois termos serão usados para se referirem ao conjunto de princípios, técnicas e decisões tomadas por professores durante o ensino de línguas estrangeiras, já que este estudo investiga crenças de professores em formação que não distinguem entre abordagem e método.

Kumaravadivelu (2001), ao propor a utilização do termo *pós-método*, nos alerta para uma visão que vai além do método, isto é, uma visão capaz de relacionar o ensino de línguas que abarque os diversos contextos sociais que levam ao aprendizado. Para tanto, Kumaravadivelu (2001) lança mão de três parâmetros, a saber, a *particularidade*, que caracteriza as técnicas a serem usadas no contexto educacional e que dependem de como, quando, onde e com quem serão utilizadas, a *praticidade*, que determina a utilização de uma prática invariavelmente voltada para situações reais de uso da língua e, finalmente, a *possibilidade*, voltada para o uso da língua que considera questões sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, o termo *abordagem* se aproxima ao conceito que se discute no bojo das particularidades do pós-método e do ensino crítico. Desta forma, proponho a utilização do uso do termo *abordagem* em relação à AECL neste estudo, pelas razões acima expostas.

O ensino estrutural se opõe ao ensino crítico e ao conceito de pós-método e, no caso do inglês, pode ser resumido, conforme dito acima, como o ensino de

vocabulário e gramática, isto é, o ensino meramente instrucional e instrumental e, desta forma, podemos fazer uma relação com o ensino bancário, não-emancipatório, tão criticado por Freire (1987):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Sob essa perspectiva, o “saber” que o professor de língua inglesa detém relaciona-se com os itens de vocabulário e conhecimento gramatical da língua, e a função do professor resume-se a apenas a “doação” desses blocos de conteúdos aos discentes. Para Freire (1996, p. 17), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e, nesse sentido, não apenas concordo com essa visão, como também proponho essa abordagem de ensino no caso do inglês, levando em conta o papel dessa língua no Brasil e no mundo e sua apropriação como LI (FINARDI, 2014), como forma de emancipação e empoderamento dos sujeitos que a usam.

Kumaravadivelu (2001), ao discorrer sobre a era do *pós-método*, rejeita a ideia de que o professor (ou instrutor de ensino, como preferimos nesse caso, por assemelhar-se à função exercida pelos instrutores de ensino ou prestadores de serviços em cursos livres de inglês) deve desempenhar o papel de um mero executor de um conjunto de regras pré-determinadas, como os diversos métodos determinados prescritos nos cursos livres de idiomas. Para Kumaravadivelu, o professor deve levar em consideração o contexto sociocultural e político no qual está inserido (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544). O autor ainda refuta “a visão limitada de educação que se liga apenas à função meramente linguística do ensino do idioma que se obtém no contexto da sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545, nossa tradução), em outras palavras, o ensino estrutural antes descrito. Kumaravadivelu propõe, em seu lugar, um ensino que instigue a “consciência sociopolítica que os alunos trazem ao contexto escolar que pode funcionar como um catalisador de uma formação de identidades responsável pela visão do aluno como agente de transformação social” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545, nossa

tradução). Essa sugestão também é feita por Freire (1996), quando fala do empoderamento, da transformação social e da autonomia do educando:

[...] pensar certo coloca ao professor [...] o dever de não só respeitar os saberes [...] mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 1996, p. 15).

Assim, entendo o termo *instrutor* como sendo o profissional que representa um mero executor de preceitos metodológicos estabelecidos em um livro, assim como o faz aquele que está inserido no âmbito dos cursos livres de idiomas, ou, metaforicamente, como aquele que segue à risca as receitas de um livro de culinária, algemado às vírgulas que lá se encontram. O termo *professor*, para mim, se refere ao profissional que vai além do instrutor para estudar o livro de receitas culinárias tentando repassar aquilo que aprendeu sobre culinária aos seus “discípulos” (os alunos). Finalmente, o termo *educador*⁴, também para mim, se refere ao profissional que busca emancipar o aluno, que leva em consideração a autonomia do discente, seu conhecimento acerca do mundo, de si mesmo e de um determinado assunto. Para continuar com a metáfora da culinária, é o profissional que ensina e reflete sobre a culinária, mas também sobre a agronomia, a ecologia, o desenvolvimento sustentável e suas inter-relações, juntamente com o aluno, criando novas receitas e conhecimentos a partir do conhecimento e do contexto do aluno.

Proponho formas e abordagens de ensino onde o profissional seja educador por saber que abundam, no contexto educacional atual, instrutores e professores que ainda atrelam sua prática ao ensino estrutural. Finardi e Dalvi (2012) afirmam que a prática pedagógica de educadores está intimamente relacionada às suas crenças sobre teorias e o objeto de ensino. Assim, e conforme sugerem as autoras, é necessário haver uma reflexão sobre as crenças de professores para a transformação da realidade nas comunidades escolares por meio da mudança de

⁴ Vale mencionar que usamos, neste estudo, os termos *professor* quando nos referimos ao exercício profissional do licenciado e *educador* ao nos depararmos com momentos em que julgamos tratar do exercício do ensino crítico em si.

processos construídos/constituídos no decorrer do tempo (FINARDI; DALVI, 2012, p.116). Menegazzo e Xavier (2004) pensam da mesma forma ao sugerirem que o professor, “na posição de investigador de sua prática e na de um profissional autônomo, consciente e articulador das mudanças [...] necessita refletir [...] sobre suas ações [...] pedagógicas” (MENEGAZZO; XAVIER, 2004, p. 122) para que seja mais autônomo em suas práticas pedagógicas.

Tílio (2014) aponta o letramento crítico, entendido como a busca pela conscientização do aluno a assumir uma postura crítica diante da aprendizagem na construção dos mais variados significados materializados por gêneros discursivos⁵ (TÍLIO, 2014, p. 935, 936) como uma possível solução para as dificuldades que o professor de língua estrangeira encontra face ao currículo escolar:

Uma teoria de letramento crítico procura conscientizar o aluno a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem, entendendo que o conhecimento é ideológico, jamais natural ou neutro, e que a realidade e o significado não são dados de forma definitiva e única [...] (TÍLIO, 2014, p. 936).

Nesse sentido, é possível fazer uma interface entre a educação crítica e a teoria sociointeracional de Vygostky (1998), que considera que o aprendizado se dá por meio de interações com o outro e com o meio, ressignificando a atuação do educador no âmbito escolar. Sabe-se que os estudos de Vygostky se propunham a explicar especificamente o processo de aquisição de conhecimento e da linguagem de uma criança na língua nativa. No entanto, assim como alguns autores (por exemplo SEBA; QUEIROZ, 2008), acredito que os princípios da teoria sociointeracional de Vygostky possam ser usados para explicar o aprendizado de outros conteúdos, inclusive o de línguas adicionais.

A partir de uma posição mais crítica no contexto educacional, o professor passa a mediar e procura facilitar a aprendizagem dos aprendizes fornecendo oportunidades voltadas aos atos de expressão e vivência de experiências por meio do diálogo. Vygostky acredita que a aprendizagem decorre da interação, não sendo apenas um

⁵ Gêneros discursivos são manifestações sociais da linguagem, caracterizados como elementos verbais ou não-verbais que têm o intuito de promover a construção de significados diversos (TÍLIO, 2014, p. 936).

resultado dela, mas um processo no qual ela se constitui (SEBA; QUEIROZ, 2008, p. 195).

Essa ideia corrobora o ensino crítico, voltado para a autonomia, uma vez que o educador auxilia os discentes por meio do diálogo e do empoderamento. Os alunos são convidados, a partir do conhecimento prévio de determinado assunto e a partir de suas experiências, a desenvolver o pensamento crítico e autônomo:

Desenvolver psicologicamente não significa aprender a fazer algo novo, mas adquirir o controle de algo que já se podia fazer anteriormente com a ajuda dos outros. Esse conceito [...] é bastante significativo para o ensino/aprendizagem de L2, uma vez que envolve não apenas o auxílio fornecido por um parceiro mais experiente (professor, falante nativo, outro colega na sala de aula) ao menos capacitado, mas principalmente porque estimula o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (SEBA; QUEIROZ, 2008, p.197).

Vygotsky (1998) sugere que o conhecimento começa no nível das ideias que ainda estão por “amadurecer”, isto é, que a aquisição do conhecimento se dá no que ele chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) definido pelo autor como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente [...] de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas [...] em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOSTSKY, 1998, p. 112).

Nesse sentido, parece caber ao educador potencializar aquilo que percebe ser conhecimento já constituído do aprendiz e ajudá-lo, a partir desse movimento, a canalizar novos saberes, buscando, assim, fomentar o ensino crítico ao qual me refiro neste trabalho. Entendo que a identificação da ZDP de cada aluno não é tarefa fácil, mas penso que a metáfora seja útil na busca por formas de alcançar o nível do aluno para fazê-lo superá-lo. Diversos métodos e abordagens foram propostos na área de ensino/aprendizagem de L2 para alcançar esse objetivo, em diferentes épocas e com diferentes visões do que seja esse processo. A fim de revisar os

diversos métodos e abordagens de ensino/aprendizagem de L2 usados ao longo do tempo, a próxima seção oferece uma síntese.

1.4 DOS PRIMEIROS MÉTODOS À ABORDAGEM AECL

O primeiro método⁶ de ensino de língua estrangeira que se tem registro é o Método da Gramática e Tradução (LEFFA, 1988), cujo objetivo principal era a leitura de textos com foco na tradução (RICHARDS; RODGERS, 2014). Esse método foi seguido pelo Método Direto (FINARDI; PORCINO, 2014), que focava principalmente nas habilidades da fala e da compreensão auditiva (LARSEN-FREEMAN, 2000), encorajando o aluno a “pensar na língua”.

Na sequência temporal, surge a Abordagem para Leitura (LEFFA, 1988), com o objetivo principal de desenvolver a leitura de textos na língua-alvo, sem focar no desenvolvimento da oralidade (FINARDI; PORCINO, 2014). Em resposta à lacuna deixada por esses primeiros métodos no tocante ao desenvolvimento da habilidade oral, surge o método de ensino AudioLingual com foco na oralidade (LEFFA, 1988) e com base teórica na linguística e na psicologia (o behaviorismo de Skinner e de Pavlov), fundamentada na automatização e repetição de frases fixas (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Depois do método AudioLingual houve um período de transição, que mais tarde culminaria no surgimento da Abordagem Comunicativa e que deu espaço a diversos métodos e abordagens ditos alternativos (FINARDI; PORCINO, 2014), que se caracterizavam por propostas pouco convencionais para o ensino de línguas (LEFFA, 1988). Dentre essas, destacamos a Sugestologia de Lazonov, que pressupõe que o espaço físico é um fator preponderante no processo de aquisição da língua (LEFFA, 1988); a Aprendizagem por Aconselhamento (Método de Curran), que preconiza o ensino dinâmico e criativo em que há relação intrínseca de confiança entre professor e aprendiz; o Método Silencioso de Gattgeno, no qual o professor permanece calado a maior parte do tempo (LEFFA, 1988); a Resposta Física Total (Método de Asher), que tem como objetivo ensinar a língua através de atividades motoras (RICHARDS; RODGERS, 2014); e a Abordagem Natural de

⁶ Parece existir um consenso de que o termo *metodologia* é utilizado para abarcar as abordagens e os métodos de ensino ainda que, conforme dito anteriormente aqui, muitos autores entendam que há uma distinção entre os termos *abordagem* e *método*. Neste estudo, os termos metodologia, abordagem e método se apresentarão nesta seção expressamente como encontrados na literatura. No entanto, ao me deparar com uma prática que se assemelha aos conceitos de pós-método e ensino crítico faço a proposital escolha pelo termo *abordagem*, em referência à prática que se apresenta como objeto de estudo deste trabalho.

Krashen e Terrell, cujo objetivo é desenvolver o uso inconsciente das regras gramaticais para que a aquisição da língua se dê de maneira semelhante à aquisição de língua materna (LEFFA, 1988).

Por fim, e historicamente falando, surge a Abordagem Comunicativa (AC), cujo objetivo principal é o desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo, concentrando-se no campo semântico por meio do ensino de funções e noções linguísticas (como se apresentar, falar ao telefone, entre outros) (LEFFA, 1988). Larsen-Freeman (2000) discute outras abordagens que, segundo a autora, estão contidas na AC, como o Ensino Baseado em Tarefas (doravante EBT), a Abordagem Participativa (doravante AP) e a Abordagem do Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua (AECL), que será revisada com maior atenção na próxima seção deste capítulo, por ser o foco deste trabalho.

A AP dialoga com os pressupostos teóricos de Paulo Freire e, apesar de ter surgido como proposta de ensino no cenário do ensino de línguas adicionais dos anos 1960, foi apenas nos anos 1980 que passou a ser vastamente utilizada para tais fins (LARSEN-FREEMAN, 2000). A AP parte do pressuposto de que se deve focar nos conteúdos diversos para que a língua seja ensinada indutivamente. Na AP, os conteúdos são definidos pelos interesses dos aprendizes (LARSEN-FREEMAN, 2000), por meio da construção do conhecimento crítico do aprendiz, isto é, por meio do desenvolvimento do aluno enquanto cidadão crítico no mundo em que vive, procurando dar ferramentas para que o aprendiz seja capaz de se fazer ouvir enquanto ser pensante, transformando seu meio (FINARDI; PORCINO, 2014). Larsen-Freeman (2000) relata que esta abordagem vai além do empoderamento linguístico, mas possui como característica emblemática objetivos de transformação social, conscientização política e formação de cidadania. Essas características, para mim, diferenciam a AP da abordagem AECL, já que esta última não tem o objetivo claro de empoderamento e transformação social necessariamente, embora entenda que, dependendo do foco que se dê a tal abordagem, esse objetivo também possa ser alcançado na AECL.

A premissa da abordagem de EBT é a de se prover aos aprendizes tarefas que se assemelhem às realizadas na vida real e que permitam oportunidades de interações na língua alvo (LARSEN-FREEMAN, 2000). Para Ellis (2003), tarefas podem ser

definidas como qualquer tipo de atividade que requer do aluno uma resposta comunicativa adequada e dentro do contexto proposto. Finardi (2012) explica que a abordagem EBT tem seu foco principal voltado para o significado e não para a forma e é baseada no pressuposto psicolinguístico de que os seres humanos processam determinados aspectos da língua em detrimento de outros, em função da limitação do seu sistema cognitivo (FINARDI, 2012, p. 219-220). Devido a essa limitação do sistema cognitivo humano, a elaboração de tarefas permitiria que os alunos focassem ora no significado, ora na forma da língua, construindo, assim, seu repertório linguístico na língua adicional na medida em que internalizam itens linguísticos e regras gramaticais durante a realização de tarefas (FINARDI, 2012).

Dentre os diversos métodos e abordagens de ensino de inglês apresentados aqui, penso ser essencial me debruçar mais detidamente sobre a Abordagem Comunicativa (AC), que tem seu foco na língua alvo, contextualizada e em uso (LEFFA, 1988), por acreditar que essa abordagem pode representar uma possibilidade de ensino crítico para a língua inglesa.

Conforme esclarecido anteriormente, até os primeiros anos da década de 1960, o ensino de LAs estava intimamente ligado à ideia do ensino de estruturas normativas da língua, assim como o ensino de vocabulário, onde professores e alunos seguiam à risca os pressupostos normativos de determinado método ou abordagem (BORGES; PAIVA, 2011). No entanto, a partir deste momento, mais precisamente a partir da década de 1970, estudiosos passaram a questionar o sucesso dos métodos e abordagens de ensino utilizados até então, já que o grande objetivo do ensino de LAs era o de tornar os aprendizes aptos a se comunicar na língua alvo (LARSEN-FREEMAN, 2000). Para Widdowson (1978 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000), aprendizes podem saber as regras do uso de uma língua sem poder, no entanto, utilizá-la.

O surgimento do Mercado Comum Europeu também reforçou a necessidade do uso de um ensino voltado para a comunicação de tal sorte que o ensino de LA já não suportava o ensino realizado a partir da simples transmissão de estruturas sintáticas e lexicais. Surgia, a partir deste panorama, a Abordagem Comunicativa (FINARDI; PORCINO, 2014).

Para Richards e Rodgers (2014), a teoria linguística por trás da AC possui as seguintes características: i) a língua é um sistema baseado em significados; ii) a função mais importante da língua é a comunicação e interação; iii) a estrutura da língua reflete seu objetivo comunicativo; iv) as primeiras unidades da língua não são meramente suas características estruturais ou gramaticais, são categorias de significados funcionais e comunicativos exemplificados por meio do discurso (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 71).

Leffa (1988) aponta que o material didático utilizado na AC deve ser autêntico, e que situações comunicacionais devem ser apresentadas com o mesmo valor de autenticidade, isto é, o uso de língua aplicada a situações reais onde não existe uma ordem para a apresentação das quatro habilidades da língua: elas são apresentadas de maneira integrada.

Ainda que a AC seja a prática mais popular e supostamente a mais frequentemente adotada pelo maior número de professores de inglês atualmente (TÍLIO, 2014), tal abordagem varia bastante em sua interpretação e implementação em função de fatores como, no caso das escolas públicas, o número excessivo de alunos em sala de aula, o desnivelamento linguístico e a carga horária dedicada ao ensino de inglês, dentre outros. Outro fator que influencia a implementação da AC, como de resto de todas as abordagens, é a crença do professor de que uma prática específica ou a implementação de diferentes técnicas em sala de aula em detrimento de outras pode atingir bons resultados. De fato, as crenças que o professor tem sobre o seu papel e o papel do conteúdo (neste caso o idioma) que ele ensina parecem permear e determinar mais sua prática mais do que a teoria que ele recebe durante sua formação (FINARDI, 2010a).

Outra abordagem que se encaixa na AC (FINARDI; PORCINO, 2014) e que tem se tornado muito popular na Europa por fatores associados à globalização e à internacionalização do ensino superior é a Abordagem de Ensino de Conteúdos Diversos por Meio da Língua (AECL ou, em inglês, *Content Language Integrated Learning – CLIL*⁷). Ainda que a literatura sobre o uso da abordagem CLIL/AECL em contextos bi e multilíngues abunde (por exemplo ANDRADE, 2014; AZIZ; MAAROF,

⁷ Escolhemos o artigo a utilizado antes da sigla CLIL/AECL por entendermos que se trata de um tipo de abordagem.

2015; BIER, 2015; BREIDBACH; VIEBROCK, 2003; COYLE; HOOD; MARSH, 2010; FINARDI; PORCINO, 2014; GRADDOL, 2006; HASENOVÁ, 2015; KOROSIDOU; GRAVA, 2014; LASAGABASTER; SIERRA, 2010; LEONE, 2015; LORAN-PASZYLK, 2015; SALGUEIRO, 2015; TALEBINEZHAD; POUR, 2015; TARABAR, 2015; ZAROBÉ, 2008, entre outros), principalmente na Europa e no Canadá, no Brasil pouco se sabe sobre o potencial dessa abordagem de ensino, ainda que alguns autores (por exemplo, FINARDI, 2014) vejam essa abordagem como uma possibilidade relevante de ensino de línguas que pode ser implementada no Brasil com vistas a preencher a lacuna da falta de carga horária para o ensino de inglês e a necessidade de interdisciplinaridade na educação crítica (por exemplo FINARDI; PORCINO, 2015). Por concordar com Finardi (2014) e Finardi e Porcino (2015) ao ver na AECL uma possibilidade de abordagem de ensino de inglês relevante, que pode ser usada de forma crítica alinhada às necessidades dos cidadãos do mundo globalizado e ao papel do inglês nele, proponho uma reflexão mais detida sobre suas possibilidades e limitações no contexto nacional hodierno.

1.5 DA AECL AOS OBJETIVOS DO ESTUDO

A AECL, como praticada nos países europeus e no Canadá, se caracteriza por ser uma abordagem em que se ensinam conteúdos diversos por meio da língua alvo/veicular e vice-versa. Por exemplo, o professor de inglês pode optar por ensinar sobre países, nacionalidades e capitais, conteúdos notoriamente pertencentes à disciplina de geografia, em inglês, com ou sem a ajuda do professor de geografia. Da mesma forma o professor de geografia, se for fluente em inglês, poderia optar por ensinar esses conteúdos em inglês. Certamente a proposta é tentadora, mas ao mesmo tempo evidencia a necessidade de investimento na formação docente, tema ao qual voltaremos mais adiante neste estudo. Nesse sentido, parece-me sensato, neste momento, deixar claro ao leitor o interesse que tenho, neste estudo, em investigar a primeira possibilidade da AECL descrita neste parágrafo, qual seja, o ensino de inglês por meio do conteúdo, no qual o professor da língua faz uso de conteúdos/temas para o ensino do idioma. Proponho esta possibilidade, por acreditar que falem professores de outros conteúdos que falem fluentemente a língua inglesa no Brasil, impossibilitando a implementação da segunda possibilidade descrita.

Esta pesquisa se motiva pela crença de que a compreensão dessa abordagem relativamente desconhecida no cenário educacional brasileiro pode contribuir para a formação de professores de língua inglesa e se apresentar como possibilidade de ensino no contexto escolar público como forma de combater a carga horária reduzida e o ensino estrutural ora implementado no ensino de inglês na escola pública em geral. Reconheço, aqui e logo de partida, que no Brasil hodierno não há muitos professores de disciplinas diversas que estariam aptos a lecionar conteúdos na língua de veículo⁸ (COYLE; HOOD; MARSH, 2010), neste caso o inglês, objeto de foco deste trabalho, e pretendo, com esta reflexão, sugerir formas de superar essa barreira, ainda que de maneira gradativa e por meio da transformação da formação inicial e continuada de professores de inglês.

Assim, o objetivo deste estudo é entender e tencionar as apropriações, possibilidades e limitações da AECL para a educação básica vistas sob a

⁸ A AECL pode ser usada com qualquer língua adicional como língua de instrução, ou língua veicular.

perspectiva de professores em formação como forma de refletir sobre possibilidades de tornar o ensino da língua inglesa mais relevante e significativo. Para tanto, o estudo analisa um curso de formação de professores de inglês e crenças de futuros professores desse curso sobre essa abordagem de ensino de inglês. Com base na análise realizada no estudo, conclui com a proposta de alternativas para a implementação dessa abordagem na educação básica brasileira. A fim de buscar subsídios científicos para essa proposta, o próximo capítulo oferece a revisão da literatura pertinente.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ENSINO DE CONTEÚDOS DIVERSOS POR MEIO DA LÍNGUA ADICIONAL – AECL – NO MUNDO

De acordo com Zarobe (2008), Graddol (2006, p. 86), Lasagabaster e Sierra (2010), entre outros, o ensino de conteúdos diversos por meio da língua é uma abordagem na qual se ensinam conteúdos por meio de uma língua adicional, veicular. Alternativamente, pode-se também pensar que a abordagem é utilizada para ensinar uma língua adicional por meio de um outro componente curricular que não a língua em si, como é o caso do que pretendo propor neste estudo.

Coyle, Hood e Marsh (2010) consideram que devemos utilizar o termo *língua adicional* da maneira como discorro a respeito na introdução deste trabalho (JORDÃO, 2014), justamente em função da crença de que tanto a língua adicional/veicular (L2) quanto a língua nativa (L1) têm o mesmo nível de importância (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, p. 1) e, como veremos adiante, função mediadora.

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 3), autores como Bruner, Piaget e Vygostky causaram grande impacto no cenário educacional no século XX⁹ com seus estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem por meio de perspectivas/teorias socioculturais e construtivistas. Essas teorias fertilizaram o estudo em áreas correlatas, como a teoria das inteligências múltiplas, o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e as diversas metodologias/métodos/abordagens de ensino/aprendizagem de línguas adicionais. É no bojo dessas discussões que o ensino de conteúdos diversos por meio de línguas diversas é proposto, dando ensejo ao surgimento da AECL (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, p. 3).

Segundo Lasagabaster e Sierra (2010, p. 367), a AECL vem se tornando lugar comum na Europa, onde a pressão por melhores resultados no desenvolvimento do multilinguismo e do ensino de LAs e a necessidade de internacionalização parecem evidenciar o que, segundo esses autores, “é o melhor jeito de se aumentar a

⁹ Nesse sentido, não posso deixar de mencionar Paulo Freire como importante pensador no campo da educação por considerar não somente como o processo de desenvolvimento cognitivo funciona, ou como funcionam as relações socioculturais para a aprendizagem, mas como, nesse movimento, podemos empoderar o aprendiz e desenvolver o ensino verdadeiramente crítico.

proficiência dos alunos na língua adicional em um currículo já abarrotado” (p. 367 – minha tradução). Pesquisas demonstram que não há uma relação linear entre o tempo de aprendizagem e a aquisição de conteúdo (LASAGABASTER; SIERRA, 2010, p. 367) e ainda segundo Lasagabaster e Sierra (2010, p. 367), se um programa intensivo de língua estrangeira não é sempre possível ou até mesmo desejável, a AECL pode oferecer uma alternativa para se aprender uma língua adicional.

A interdisciplinaridade é uma característica desta abordagem e uma das premissas do ensino de línguas estrangeiras contida nos documentos oficiais, como ressaltado na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN, BRASIL, 1998, p. 37-38):

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas [...] passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira [...] Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social.

Assim, e como sugerido na introdução deste estudo, a AECL se enquadra na era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) e pode assumir a possibilidade do desenvolvimento crítico dos aprendizes, já que pode combater o ensino estrutural da língua (entendido como o ensino de itens linguísticos) por meio da discussão de temas na língua alvo (TÍLIO, 2014, MENEGAZZO; XAVIER, 2004), sem falar na possibilidade de um maior aproveitamento do tempo para aprender conteúdos diversos e a língua adicional (LASAGABASTER; SIERRA, 2010). Tendo em vista as diversas vantagens do uso dessa abordagem, entendo que uma melhor compreensão de suas possibilidades e limitações sob a ótica de professores ainda em formação representa uma contribuição relevante para o ensino de inglês no Brasil.

A AECL partilha alguns princípios da Abordagem Comunicativa, como a utilização da língua-alvo como ferramenta de instrução, o uso de materiais autênticos e o foco nos

significados mais do que nas formas da língua alvo, favorecendo a comunicação, razão pela qual alguns autores (por exemplo GRADDOL, 2006; LARSEN-FREEMAN, 2000; FINARDI; PORCINO, 2014, entre outros) acreditam que a AECL se encaixa na AC.

Para Graddol (2006, p. 86), a AECL surgiu de inovações curriculares na Finlândia em meados dos anos 1990 e vem sendo adotada em muitos países europeus desde então. O autor ainda afirma que muitos de seus adeptos adotaram a AECL como uma versão mais nova e melhorada da abordagem comunicativa, sendo utilizada, no contexto Europeu, em muitas escolas e universidades. Nestas últimas, com vistas a uma maior internacionalização por meio da oferta de disciplinas em inglês usando a AECL, conhecida nesse contexto como *English Medium Instruction* (EMI na abreviação em inglês).

Graddol (2006, p. 86) conclui que para que a AECL funcione é necessário que os professores dominem a língua alvo (L2) e a língua local (as línguas de instrução e a nativa) em nível de proficiência bilíngue, isto é, o professor deve ter um nível de proficiência suficiente nas duas línguas para garantir o ensino e aprendizagem dos conteúdos por meio da instrução na língua alvo, o que certamente representa um enorme desafio para a formação docente no mundo (por exemplo FONTENCHA; ALONSO, 2014; LASAGABASTER; SIERRA, 2010; GRADDOL, 2006, entre outros) e acredito que também no Brasil.

Lasagabaster e Sierra (2010, p. 369-373) afirmam que quando o professor domina a língua alvo e a língua nativa, o ensino é feito por meio de imersão. As diferenças entre imersão e a AECL são salientadas em diversas esferas, a saber: i) a língua de instrução no caso da AECL não é a falada localmente, ao passo que em programas de imersão a premissa é a de que os aprendizes estão inseridos em um meio em que a língua alvo está presente na comunidade; ii) muitos professores nativos na língua alvo fazem parte dos programas de imersão, o que não ocorre na AECL; iii) a idade ideal para o início dos estudos nos programas de imersão é a tenra idade enquanto na AECL se prevê que a tenra idade sirva para desenvolver uma proficiência básica na língua-alvo para fornecer subsídios para implementar a abordagem; iv) os materiais utilizados em programas de imersão são sempre voltados para falantes nativos da língua alvo enquanto na AECL os materiais são

adaptados aos diversos contextos propostos em seus diversos programas (nível linguístico, conteúdo, idade, entre outros); v) o objetivo dos programas de imersão é a proficiência em nível nativo ao passo que na AECL a proficiência não é ligada à proficiência do falante nativo. Vale ressaltar, neste ponto, que, em conformidade com Finardi (2014), proponho a visão da língua inglesa como LI por entender que a LI preserva valores culturais do contexto onde ela é utilizada de tal sorte que sua apropriação não tem como modelo o falante nativo do idioma, o que aproxima a LI à visão de língua na AECL; vi) enquanto os programas de imersão contam já com mais de 20 anos e um número considerável de pesquisas, a AECL galga seus primeiros passos, sendo considerada, por muitos, como uma abordagem ainda experimental (LASAGABASTER; SIERRA, 2010) e, por mim, ainda insipiente no Brasil. Nesse sentido, este estudo é pioneiro e relevante por trazer à tona a discussão sobre essa abordagem de ensino e suas apropriações, possibilidades e limitações para o contexto de ensino e aprendizagem de inglês hodierno e a formação docente para essa realidade.

Perez (1997 *apud* FINARDI; PORCINO, 2014) e Nikula e March (2010 *apud* FINARDI; PORCINO, 2014) reiteram o surgimento da AECL a partir dos primeiros anos da década de 1990 na esteira das discussões que à época eram desenvolvidas pelo Conselho Europeu e que tinham como objetivo principal incentivar o multilinguismo e melhorar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes no contexto universitário, onde o inglês foi adotado como língua de instrução (por meio do EMI) como estratégia de internacionalização.

A globalização, que também lida com assuntos de mobilidade social e acadêmica, liga-se diretamente a questões de escolha de língua acadêmica no ensino superior (HANNON, 2013 *apud* FINARDI; PORCINO, 2014). Para Finardi e Porcino (2014), o surgimento da AECL também foi alavancado pela necessidade que as universidades europeias tinham de se apropriar de valores da globalização, especialmente depois da Resolução de Bologna (1999)¹⁰, que teve como objetivo uniformizar o ensino superior europeu com vistas a um maior intercâmbio acadêmico entre os países signatários da Resolução. A fim de integrar o ensino europeu bem como permitir

¹⁰ Em 1999, a Declaração de Bolonha foi assinada por 29 países europeus estabelecendo a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior que permitisse a existência de um sistema em três ciclos de estudos: licenciatura, mestrado e doutorado (FINARDI; PORCINO, 2014).

uma maior mobilidade acadêmica, algumas universidades europeias adotaram o inglês como língua acadêmica e a AECL como abordagem de ensino, chamada às vezes de *English Medium Instruction* (EMI) ou de *Content Based Instruction* (CBI na abreviação em inglês usada principalmente nos Estados Unidos) no caso de seu uso no ensino superior.

Finardi e Porcino (2014) afirmam que a estratégia das universidades europeias de adotar o inglês como língua acadêmica para a AECL ligou-se ao fato de que essas universidades almejavam atingir o status de universidades internacionais de renome, uma vez que o ranque das melhores universidades do mundo é composto por universidades de países anglo falantes ou de universidades que adotaram a língua inglesa como língua acadêmica (GRADDOL, 2006, p. 75) conforme pode ser visto na Tabela 1, reproduzida de Graddol (2006):

Tabela 1: Ranque das melhores universidades do mundo – 2005

(continua)

Ranque das melhores universidades do mundo – 2005				
Posição	SJT (Universidade Siao Tong de Xangai)		THES/QS (Pesquisa Quaquarelli Symonds)	
	Universidade	País	Universidade	País
1 ^a	Harvard	EUA	Harvard	EUA
2 ^a	Cambridge	Reino Unido	MIT	EUA
3 ^a	Standford	EUA	Cambridge	Reino Unido
4 ^a	UC Berkeley	EUA	Oxford	Reino Unido
5 ^a	MIT	EUA	Standford	EUA
6 ^a	Cal. Inst. Tech	EUA	UC Berkeley	EUA
7 ^a	Columbia	EUA	Yale	EUA
8 ^a	Princeton	EUA	Cal. Inst. Tech	EUA
9 ^a	Chicago	EUA	Princeton	EUA
10 ^a	Oxford	Reino Unido	Ecole Poly-technique	França
11 ^a	Yale	EUA	Duke	EUA
12 ^a	Cornell	EUA	LSE	Reino Unido

(conclusão)

13 ^a	UC San Diego	EUA	Imperial College	Reino Unido
14 ^a	UC Los Angeles	EUA	Cornell	EUA
15 ^a	Pennsylvania	EUA	Pequim	China
16 ^a	Wisconsin - Madison	EUA	Tóquio	Japão
17 ^a	Washington, Seattle	EUA	UC San Francisco	EUA
18 ^a	UC San Francisco	EUA	Chicago	EUA
19 ^a	John Hopkins	EUA	Melbourne	Austrália
20 ^a	Tóquio	Japão	Columbia	EUA

Fonte: *Times Higher Education Supplement* (adaptado de GRADDOL, 2006)

Como se pode ver em uma tabela mais atualizada, da *Times Higher Education Supplement*, uma década após essa observação de Graddol (2006), o ranque das melhores universidades parece continuar em países da língua inglesa ou nos que adotaram a língua inglesa como língua de instrução, como poder ser visto na Tabela 2.

Tabela 2: Ranque das melhores universidades do mundo – 2014/15

(continua)

Ranque das melhores universidades do mundo – 2014/15		
Posição	Universidade	País
1 ^a	California Institute of Technology	EUA
2 ^a	Harvard University	EUA
3 ^a	University of Oxford	Reino Unido
4 ^a	Stanford University	EUA
5 ^a	University of Cambridge	Reino Unido
6 ^a	Massachusetts Institute of Technology	EUA
7 ^a	Princeton University	EUA
8 ^a	University of California, Berkeley	EUA

(conclusão)

9 ^a	Imperial College London	Reino Unido
10 ^a	Yale University	EUA
11 ^a	University of Chicago	EUA
12 ^a	University of California, Los Angeles	EUA
13 ^a	Swiss Federal Institute of Technology	Suíça
14 ^a	Columbia University	EUA
15 ^a	Johns Hopkins University	EUA
16 ^a	University of Pennsylvania	EUA
17 ^a	University of Michigan	EUA
18 ^a	Duke University	EUA
19 ^a	Cornell University	EUA
20 ^a	University of Toronto	Canadá

Fonte: *Times Higher Education Supplement* (disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2015/world-ranking#!/page/0/length/25> acesso em novembro 2015)

Ao comparar-se os ranques das melhores universidades em 2005 e uma década depois percebe-se que, apesar da presença de duas universidades asiáticas cujas aulas são ministradas na língua inglesa no ranque de 2005 entre as 20 primeiras colocações, o vasto domínio é o de universidades de países anglo falantes (18). O ranque de 2014/15 evidencia ainda mais esse predomínio de universidades pertencentes a países anglo-falantes, com a presença ainda menor de países fora desta esfera: a única presença nesta lista é a de uma universidade suíça, país conhecido por seu plurilinguismo e multilinguismo – e vale notar que a Universidade de Zurich adotou também o inglês como língua de instrução para vários cursos. Necessário se faz questionar aspectos econômicos, sociais e políticos por trás dos ranqueamentos e das classificações de instituições de ensino superior. Não se pode desconsiderar até que ponto a presença de determinadas universidades na pesquisa está relacionada a esses aspectos, o que, conseqüentemente, influenciaria os resultados obtidos/produzidos. Ainda assim, penso que o idioma de instrução

(neste caso o inglês), pode se relacionar à formação de capital social¹¹ (por exemplo ROSAS; CRUZ, 2014; WARSCHAUER, 2003) além de funcionar como língua de inclusão social e global (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e de circulação de produção acadêmica com conseqüente internacionalização do ensino superior (por exemplo FINARDI; FRANÇA, no prelo).

Andrade (2014) reporta como a AECL foi adaptada fora da Europa, no Japão, onde ela pode ser eficaz se a proficiência dos alunos na língua alvo não for baixa, o que reforça a ideia de Lagasabaster e Sierra (2010), no artigo em que comparam AECL à imersão, de que a AECL deve ser implementada a partir de um determinado momento (depois do qual os alunos já teriam desenvolvido certa proficiência na língua alvo), para aprendizes que já tenham ao menos uma base da língua adicional aprendida nos primeiros anos escolares.

Para Andrade (2014, p. 1), alunos com baixo nível de proficiência na língua alvo terão dificuldade em um curso que dá ênfase ao conteúdo ao invés das habilidades linguísticas. Andrade (2014, p. 2) crê que um curso baseado na AECL deve cobrir diferentes conteúdos para garantir um fator motivacional aos aprendizes, o que significa um equilíbrio no ensino de conteúdos de cunhos pessoal e público, isto é, conteúdos que partem da escolha do próprio professor, observando-se as necessidades dos aprendizes em contraste com conteúdos previstos no currículo escolar.

Nesse sentido, Finardi, Silveira e Alencar (2016) reportam uma pesquisa conduzida com alunos e professores da escola da Marinha do Brasil. Neste contexto, a professora de inglês selecionou dois conteúdos, a saber, “primeiros socorros” e “ondas” (das disciplinas de biologia e de física, respectivamente), para o ensino do idioma sendo que esses conteúdos representam um grande desafio para o professor de língua que, nesse estudo, utilizou a estratégia de colaboração com seus colegas para implementar a AECL nesse contexto. Para o ensino de “ondas”, Finardi, Silveira e Alencar (2016) trabalharam em conjunto com professores de física, especialmente durante a fase de preparação de planos de ensino para esse conteúdo. Mesmo com

¹¹ *Capital social* pode ser definido como “as relações e interações de uma comunidade [...] e pode ser utilizada para explicar uma vasta gama de fenômenos, o que inclui o progresso econômico dos países.” (SAIZ; JIMÉNEZ, 2008, p. 251 – minha tradução).

a colaboração do professor de física durante o planejamento das aulas de “ondas” em Inglês, os alunos entrevistados reportaram sentir mais dificuldade nas aulas sobre “ondas” do que nas aulas sobre “primeiros socorros”, em razão da maior dificuldade que os alunos tinham com os conteúdos de física. Retornarei novamente a este ponto na discussão dos desafios da implementação da AECL no Brasil.

Ainda para Andrade (2014, p. 2), os fatores mais importantes para o sucesso da AECL são os objetivos dos programas que devem ser o de melhorar as habilidades linguísticas dos aprendizes, o que implica na necessidade de se utilizar materiais adaptados, argumento também revisto por Lasagabaster e Sierra (2010) e Finardi (2011), esta última relatando a dificuldade de estagiários de um curso de Letras Inglês na elaboração de materiais autênticos voltados para o Ensino Baseado em Tarefas, em razão da carga horária abarrotada da profissão aliada à falta de investimento docente para incentivar planejamento de materiais desse tipo.

Andrade (2014, p. 2) também relata serem importantes ajustes em ritmos e técnicas de ensino, levando em consideração as reais necessidades dos discentes, tarefa essa dificultada, no ensino público e regular brasileiro, em virtude do elevado número de alunos por sala, e pelo desnivelamento linguístico, além das necessidades bastante singulares dos alunos. Nesse sentido, Andrade (2014, p. 2) sugere que no caso dos aprendizes terem dificuldade com uma determinada habilidade linguística (fala, escrita, compreensão auditiva ou leitura) esses alunos devem procurar cursos específicos para suprir essa lacuna antes de se engajarem em um curso baseado na AECL, o que reforça a proposta que farei mais adiante neste estudo de se implementar o ensino da língua inglesa apenas, sem estar conjugada a outras disciplinas, nas séries iniciais do ensino fundamental, no caso do ensino público e regular brasileiro, para só depois implementar a abordagem AECL. Assim, a AECL pode ser usada sozinha ou em conjunto com outras abordagens e cursos de línguas, dependendo do nível de proficiência na língua alvo e do objetivo de aprendizagem.

Em relação ao uso de material didático autêntico, Finardi (2011, p. 413) reporta as seguintes dificuldades apresentadas por futuros professores de inglês em uma universidade federal brasileira ao tentarem trabalhar com a abordagem de Ensino Baseado em Tarefas e na AECL durante a disciplina de Estágio Supervisionado: i) o

tempo necessário para a elaboração de tarefas didáticas; ii) o estabelecimento de um currículo específico que comporte as tarefas didáticas; iii) a elaboração de métodos de avaliação coerentes com a proposta didática, ou seja, se o conteúdo foi ensinado por meio de uma tarefa didática, a avaliação deve considerar a realização de tarefas didáticas ao invés de considerar o desempenho em questões meramente linguísticas. A essas dificuldades soma-se a falta de investimento docente para a educação continuada e o planejamento de aulas.

Uma possível solução para os problemas reportados por Finardi (2011) perpassa a readequação curricular no que tange as horas de trabalho do educador em sala e no planejamento de suas aulas, bem como o nivelamento linguístico dos alunos, uma vez que esses fatores são, como apresentado nesta revisão sobre AECL no mundo, preponderantes para o sucesso desta abordagem. Quanto aos métodos avaliativos, sugiro que o professor exerça sua autonomia ao lidar com essas questões, especialmente quando se trata de escolas públicas, onde supostamente o ensino só pode estar sujeito ao bem maior e não às questões econômicas, como é o caso de algumas instituições de ensino privadas e cursos livres. Um maior investimento nos professores de língua inglesa e no ensino da língua inglesa para professores de outras disciplinas é, também, uma possível solução para o acima exposto.

Um das grandes preocupações do ensino baseado na AECL está em se equilibrar o foco no conteúdo com o foco na língua alvo (ANDRADE, 2014, p. 3). Alguns autores (por exemplo MET, 1999 *apud* ANDRADE, 2014, p. 3) descrevem a AECL como tendo o seu foco ora no conteúdo ora na língua. Para Andrade (2014, p. 3), a AECL deve estar pautada pelo foco contínuo em ambos (conteúdo e língua) conforme demonstrado no Quadro 1 abaixo traduzido por este autor e adaptado de Andrade (2014, p. 3):

Quadro 1: Foco no conteúdo x Foco na língua adicional

(continua)

FOCO NO CONTEÚDO	FOCO NA LÍNGUA ADICIONAL
Conteúdo é ensinado na língua adicional;	Conteúdo é utilizado para a aprendizagem da língua;

(conclusão)

A prioridade de aprendizagem é a do conteúdo;	A prioridade de aprendizagem é a da língua adicional;
Aprendizagem da língua é secundária;	A aprendizagem da língua é incidental;
Os objetivos do conteúdo são determinados pelos objetivos do curso ou do currículo do curso;	Os objetivos da língua são determinados pelos objetivos do curso da língua;
Educadores devem selecionar os objetivos da língua;	Aprendizes são avaliados pelo conteúdo integrado;
Alunos são avaliados pelo domínio do conteúdo aprendido;	Alunos avaliados por meio da habilidade linguística;

Fonte: *Research Notes on Materials Development for Content-based Language Learning* (adaptado de ANDRADE, 2014)

Vale ressaltar que uma das maiores diferenças entre os dois focos acima descritos é que os alunos são avaliados pelo domínio do conteúdo ou pela habilidade linguística. Alternativamente, alunos em cursos voltados para a língua são avaliados tanto na habilidade linguística quanto no domínio do conteúdo integrado à língua. Outra diferença é que os cursos baseados no conteúdo tornam-se cada vez mais avançados em torno do próprio conteúdo na medida em que os aprendizes avançam progressivamente dentro do currículo proposto. No caso de cursos com foco na língua, o conteúdo em si não precisa ter o grau de dificuldade aumentado em função da duração do programa. O quadro abaixo mostra que o objetivo de Andrade (2014, p. 3) parece ser o de expor os diferentes focos e possibilidades de implementação da AECL no contexto educacional:

Quadro 2: Do conteúdo para língua e da língua para o conteúdo

(continua)

Conduzido por professores do conteúdo Específico	Equipe de ensino	Conduzido por professores da língua

(conclusão)

Imersão total	Imersão Parcial	Curso “protegido” (língua modificada e outros tipos de auxílio)	Modelo auxiliar (ensino de línguas, entre outros)	Cursos baseados em temas	Aulas da língua com o uso frequente de conteúdos diversos para prática da língua
---------------	-----------------	---	---	--------------------------	--

Fonte: *Research Notes on Materials Development for Content-based Language Learning* (adaptado de ANDRADE, 2014)

Outra questão relacionada à AECL que merece atenção é a possível colaboração docente observada no Quadro 2 como sendo uma condição desejável para que professores de diferentes disciplinas trabalhem com a abordagem, o que, conforme ressalto da leitura dos documentos oficiais da educação brasileira, pressupõe o trabalho interdisciplinar. Conforme relatado anteriormente, políticas de internacionalização e um maior investimento nos professores de outras disciplinas podem dirimir essa necessidade.

A AECL vem sendo praticada nas duas últimas décadas com efeitos positivos para o aprendizado de línguas adicionais, como mostram diversos estudos (KOROSIDOU; GRAVA, 2013, LASAGABASTER, 2008; ZYDATISS, 2007, *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 216) tanto com a faixa etária infantil quanto com a de adultos (Comissão Europeia, 2006 *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 216). Entre os benefícios do uso da AECL, pesquisas (por exemplo BREWSTER, 1999, MARSH; LANGÉ, 1999 *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 217) mostram que eles vão desde o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas até o aumento da motivação e participação ativa no processo de aprendizagem, assim como a confiança no uso da língua alvo. Uma das críticas que a abordagem recebe é a de que os alunos não conseguem absorver o conteúdo por conta das limitações linguísticas e essa crítica tem que ser equacionada em futuras implementações da AECL. Conforme sugerido por Finardi, Silveira e Alencar (2016), o contrário também

pode se dar, ou seja, a dificuldade do conteúdo (como foi o caso do conteúdo de “ondas”), pode impedir o melhor aprendizado da língua.

Para Korosidou e Grava (2014, p. 217), alguns fatores que podem dificultar o ensino baseado na AECL são a falta de proficiência dos professores na língua alvo para o ensino de conteúdos diversos e os limitados recursos e guias de criação de materiais autênticos para AECL (RICHARDS; ROGERS, 2002; VIEBROCK, 2006 *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 217). Essas dificuldades poderiam ser minoradas até certo ponto em cursos de formação de professores que incluíssem a discussão sobre essa abordagem e a criação de materiais didáticos, como é o caso do curso investigado neste estudo. Eis a razão pela qual este estudo se debruçou sobre um curso de formação docente para refletir sobre as possibilidades e limitações dessa abordagem no contexto brasileiro atual.

Coyle (1999, 2006 *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 217) sugere o esquema dos 4 C's, a saber: a) o do conteúdo; b) o da cognição; c) o da comunicação e d) o da cultura como suporte teórico/metodológico para a produção de materiais para AECL. Pode-se dizer que planejar uma aula baseada na AECL deve ativar o conhecimento prévio, ou no inglês a *schemata*¹², do aluno sobre o tema (conteúdo) a ser desenvolvido, identificando o que o aluno já sabe para, a partir desse instante, desafiá-lo a galgar etapas mais altas. Assim, ao planejar uma aula baseada na AECL, o professor deve ter em mente o conteúdo que pretende trabalhar, bem como o conhecimento prévio do aluno acerca do tema a ser trabalhado comunicativamente. Uma aula conduzida na língua inglesa sobre higiene pessoal, por exemplo (o conteúdo), deve levar em consideração a cultura do aluno brasileiro acerca do tema para que o professor possa preparar atividades comunicativas que ativem a *schemata* do aluno.

Para Korosidou e Grava (2014, p. 228), o ensino baseado na AECL tem como objetivo primordial superar as limitações criadas pelo currículo tradicional e seu sucesso está em integrar os conteúdos com a língua alvo. Os aprendizes são encorajados a usar a língua de maneira criativa por meio da participação em

¹²Conhecimento prévio que o aluno tem sobre um determinado tema; uma representação interna de uma palavra ou uma organização de conceitos e ações revisados por novas informações do mundo. O termo *schemata* é bastante utilizado em relação ao desenvolvimento de habilidade da leitura (RUMELHART, 1980).

atividades que envolvam o processo de identificação e resolução de problemas, negociação de ideias e realização de escolhas e decisões, produção de textos, condução de conversas por meio da atuação de diferentes papéis e debates, estimulando, assim, não só o desenvolvimento linguístico, mas também o desenvolvimento crítico sobre os conteúdos aprendidos.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

A diminuição da distância entre a teoria e a prática no cenário atual é uma questão primordial para o desenvolvimento pleno da educação de maneira geral e do ensino de línguas em especial. A partir do final do século passado, o ensino de línguas adicionais mudou seu foco, que anteriormente era o de buscar melhores métodos, para agora entender quais são as variáveis e como elas influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Essa preocupação se encontra no bojo das discussões da Linguística Aplicada (FINARDI; DALVI, 2012).

Para Barcellos (2006, p. 18), as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas podem ser definidas como :

Uma forma de pensamento, construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELLOS, 2006, p. 18)

As crenças de professores têm um papel fundamental no entendimento da prática docente de uma maneira geral, bem como na busca por melhores práticas. A reflexão sobre crenças de professores pode ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de agentes educacionais para que eles se tornem protagonistas de sua caminhada, relacionando suas experiências e teorias recebidas com o contexto e a prática no qual se inserem (FINARDI; DALVI, 2012).

A reflexão sobre teorias, práticas e crenças de professores no âmbito da educação é primordial para a construção do pensamento crítico docente (JOHNSON; FREEMAN, 2001 *apud* FINARDI; DALVI 2012) e para a melhoria da prática docente. Para isso, é necessário, no entanto, que os professores e formadores de professores busquem um processo metodológico que se desligue da ideia de exposição dos pressupostos teóricos apenas e que se aproxime da real vivência dos educandos (CUNHA; SILVA, 2014) e, nesse sentido, o presente trabalho pretende dar uma relevante contribuição ao analisar as crenças de futuros professores e de um professor formador não só por meio da observação da teoria que eles tiveram

acesso no curso de formação investigado, mas também por meio da análise de suas crenças e práticas, materializadas em planos de aula concretos propostos e apresentados pelos professores em formação.

Para Finardi e Prebianca (2014), a construção da identidade docente não começa nos cursos de licenciaturas, mas é no curso de licenciatura que o futuro professor contrasta a experiência que teve com a teoria recebida no curso. Finardi e Prebianca (2014) também explicam que as dúvidas sobre o papel do professor fazem parte da identidade do futuro professor. Em um estudo que envolvia alunos do curso de Licenciatura em Química que faziam a disciplina de Inglês Instrumental em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e observações da disciplina de Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma Universidade Federal, Finardi e Prebianca (2014) chegaram à conclusão de que, em geral, a visão dos futuros professores parece ser a de que o papel do professor é de mero transmissor de conhecimentos e que a língua inglesa tem um papel secundário na formação do capital social do professor e, em consequência, na sua constituição identitária. As autoras sugerem a revisão dos currículos de licenciatura no sentido de se promover a inserção de disciplinas críticas que estimulem a formação e capacitação docente para lidar com os desafios da contemporaneidade de forma mais autônoma e reflexiva.

A relação dos educadores com os saberes não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos (TARDIF, 2007 *apud* FINARDI; PREBIANCA, 2014) e passa pelos saberes constituídos dos professores para além do conhecimento técnico adquirido durante sua formação. Essa ideia se relaciona com a pedagogia crítica de Freire (1996) que afirma que o treinamento técnico não permite ao futuro profissional o seu próprio entendimento histórico.

No que se refere às discussões sobre o ensino de língua inglesa como língua adicional no Brasil e sua relação com a formação docente, é preciso que se analisem as crenças dos professores porque grande parte do conhecimento que esses profissionais detêm é constituído de teorias sobre a aquisição de línguas com foco no resultado e não no processo de construção de saberes ou no papel do conteúdo ou do seu ensino no cenário contemporâneo (FINARDI; PREBIANCA, 2014).

Woods (1993 *apud* FINARDI; PREBIANCA, 2014) sugere que quando o professor não tem acesso à teoria ele passa a utilizar sua crença na construção de suas práticas ao passo que Binnie-Smith (1996 *apud* FINARDI; PREBIANCA, 2014) vai além para afirmar que, mesmo quando a teoria está disponível, o professor ainda se baseia nas suas crenças para atuar no contexto educacional. Assim, parece lógico afirmar que a análise das crenças de professores pode ser até mais importante do que a da teoria na explicação e mudança da prática docente.

Apesar do exposto acima, pesquisas na área de formação de professores de língua inglesa demonstram que ainda existe uma lacuna de estudos sobre as crenças desses profissionais (LARSEN-FREEMAN, 1990 *apud* FINARDI; PREBIANCA, 2014). Nesse sentido, este trabalho contribui para a formação docente e crítica de professores de inglês preenchendo, ainda que parcialmente, essa lacuna por meio da análise de crenças de professores em formação e de professores formadores.

Leffa (2002) descreve que o conhecimento teórico ao qual o professor de línguas tem acesso é de valor temporário e só pode ser validado por meio da prática na atuação profissional. Essa prática moldará novas concepções teóricas, já que determinará uma reflexão do profissional acerca da tensão entre suas práticas e as teorias adquiridas. Nesse sentido, este estudo oferece uma contribuição relevante ao analisar não só a teoria recebida nos cursos de formação por meio da observação de aulas e do currículo, mas também a análise de crenças, materializadas na prática de elaborar e apresentar planos de aula.

Ortale e Fernandes (2012) acreditam que as exigências que o formador de professores enfrenta são múltiplas, já que a formação na era do pós-método (PRABHU, 1990; BROWN, 2002; KUMARAVADIVELU, 2006) pressupõe a existência de educadores com autonomia para a construção dos saberes e práticas no contexto da sala de aula. Assim, a tarefa do formador torna-se mais complexa, uma vez que ele deve fornecer subsídios que preparem o futuro professor para que ele seja ao mesmo tempo um detentor e transmissor de teorias e um profissional capaz de pensar reflexiva e criticamente sobre o contexto educacional no qual está inserido, a partir das tensões e reflexões advindas de suas práticas e teorias (KUMARAVADIVELU, 2003). Nesse sentido, novamente reitero a contribuição deste estudo que analisa não só as crenças de professores em formação, mas também de

um professor formador, por meio da teoria e da prática de aula da disciplina de Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Letras Inglês.

O termo *crença* tem sido associado e usado indistintamente com outros termos, tais como *conhecimentos*, *percepções*, *princípios* e *teorias*, entre outros e, de acordo com Pajares (1996 *apud* FINARDI, 2010b), pode ser inferido por meio do que as pessoas dizem e do que elas fazem. Neste estudo, uso essa concepção de crença já que analiso o que os professores em formação dizem e fazem durante a prática da disciplina de Estágio Supervisionado observada.

A maior parte do conhecimento teórico acerca de professores de línguas se origina mais no aprendiz do que no processo de tomada de decisões e construção de conhecimento dos próprios professores (BINNIE-SMITH, 1996; GATBONTON, 1999 *apud* FINARDI, 2010b). Uma vez que as decisões docentes afetam o processo de aprendizagem dos alunos, entendo necessária a complementação desses estudos por meio de um estudo de como educadores moldam suas crenças também. Para Binnie-Smith (1996 *apud* FINARDI, 2010b), os professores filtram a teoria por meio de suas crenças de ensino, que são baseadas em suas experiências.

Larsen-Freeman (1990 *apud* FINARDI, 2010b) sugere que não há muita literatura sobre as crenças de professores, uma vez que apesar do número de estudos em sala de aula, poucos examinaram o ensino de línguas sob a perspectiva do professor (BINNIE-SMITH, 1996 *apud* FINARDI, 2010b). Nesse sentido, este estudo contribuirá para o campo de ensino de línguas adicionais e formação de professores de línguas ao descrever as crenças de futuros professores, observadas durante sua formação teórica e prática no curso de licenciatura e na disciplina de Estágio Supervisionado. Segundo Freeman e Johnson (2001 *apud* FINARDI, 2010b), para que entendamos a perspectiva dos professores é necessário que colemos informações descritivas sobre como os professores sabem o que sabem, e sobre como eles usam e adaptam aquilo que sabem no contexto da sala de aula. Woods (1993 *apud* FINARDI, 2010b) ressalta a importância do entendimento das crenças de professores de língua sobre a língua, uma vez que a língua é ao mesmo tempo o meio pelo qual o conteúdo é ensinado e o próprio conteúdo.

Nesse sentido, Finardi e Porcino (2015) analisaram as crenças de 22 professores de inglês sobre o papel dessa língua no mesmo contexto onde este estudo foi realizado. As autoras concluíram que os professores de inglês veem essa língua como uma língua internacional, mas entendem que ela não é ensinada como tal, seja no setor público, onde ela tem um papel formador, ou no setor privado, onde ela tem um papel meramente instrumental. Esse estudo concluiu que o papel do inglês, segundo as crenças dos professores de inglês nesse contexto, não é refletido em políticas linguísticas e de internacionalização nem equacionado por gestores educacionais.

Assim, tendo salientado a importância de refletirmos sobre crenças de professores de línguas, este estudo se propõe a analisar as crenças de futuros professores de inglês, atuais alunos da disciplina de Estágio Supervisionado de uma universidade federal do sudeste brasileiro, sobre o uso da AECL. Para tanto, a metodologia usada para investigar essa questão é descrita na próxima seção.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste estudo é refletir sobre as possibilidades e limitações do uso da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (AECL) no Brasil segundo as crenças e apropriações de professores em formação e da análise de um curso de licenciatura em Letras Inglês. Para tanto, o estudo parte de uma revisão bibliográfica sobre a AECL para, em seguida, analisar as crenças de futuros professores de inglês e de uma professora formadora sobre essa abordagem no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Letras Inglês. A análise inclui a observação da elaboração e avaliação dos planos de aula produzidos pelos professores em formação no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo. As crenças dos futuros professores foram coletadas por meio de questionários e entrevistas durante as aulas dessa disciplina e em um momento posterior.

Este estudo é de cunho híbrido, já que usou, em menor proporção, dados quantitativos e, predominantemente, dados qualitativos (DORNYEI, 2007) sendo caracterizado como uma pesquisa do tipo exploratória:

“Pesquisa exploratória têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias [...]. Na Maioria dos casos essas pesquisas envolvem [...] análise de exemplos que estimulem a compreensão.” (GIL, 2002, p. 41)

Vale ressaltar, nesse momento, que a produção de dados também se valeu de dados quantitativos ainda que o foco principal da análise seja a interpretação qualitativa dos dados. Acredito que pesquisas quantitativas podem complementar as qualitativas e vice-versa e não são, portanto, excludentes. Sem significação, números perdem seu valor ao mesmo passo que significados podem e são mais bem explicitados quando têm como justificativa os próprios números:

“É mais relevante definir-se dados qualitativos de maneira que esses encorajem a parceria, ao invés do divórcio entre métodos de pesquisas diferentes. Ao sugerir que dados quantitativos lidam com significados, não

desejo contrapor esses dois conceitos (qualitativo x quantitativo). Esses conceitos são mais bem aceitos quando encarados como mutualmente dependentes. Números dependem de significados, mas em um senso em que significados também dependem de números. A medida, em todos os níveis, abarca tanto aspectos qualitativos quanto aspectos quantitativos.” (DEY, 1996, p. 28 – minha tradução)

O estudo foi dividido em quatro momentos: três ao longo do desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado I e um durante a sequência dessa disciplina no semestre seguinte, durante a disciplina de Estágio Supervisionado II. O quadro abaixo ilustra o design usado no estudo, realizado depois de obter o consentimento dos participantes¹³.

Quadro 3: Design metodológico da pesquisa

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
2º semestre 2014	2º semestre 2014	2º semestre 2014	1º semestre 2015
Entrevista com futuros professores por meio de questionário (Apêndice B);	Entrevista com futuros professores e professora da disciplina por meio de roteiro e entrevista focal transcrita (Apêndices C e D);	Observação de planos de aulas produzidos pelos futuros professores;	Entrevistas focais com os futuros professores por meio de roteiro e com transcrição (Apêndices E e F);
Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II

¹³ O termo de consentimento dos participantes desta pesquisa encontra-se no Apêndice A.

3.1 CONTEXTO

A disciplina de Estágio Supervisionado é ministrada nos dois últimos semestres do curso de Licenciatura em Letras Inglês investigado e compreende a discussão teórica e prática dos pressupostos de ensino do inglês no Brasil. O estágio é dividido em dois semestres, sendo que o Estágio Supervisionado I é voltado para o ensino fundamental e o Estágio Supervisionado II para o ensino médio (ver Anexo A para grade curricular do curso – versão 2008). Conforme já descrito na seção anterior, este estudo produziu dados a partir do início da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso investigado, concluindo tal produção com uma última entrevista focal realizada depois do término da disciplina e com os futuros professores já cursando a disciplina de Estágio Supervisionado II, no semestre seguinte.

O currículo do curso de Letras Inglês (Anexo A) investigado abrange oito períodos (ou semestres), totalizando 55 disciplinas obrigatórias e atingindo 2800 horas direcionadas à discussão teórica dos conteúdos. Das 2800 horas, 2170 horas (ou 77,5% do total) são voltadas para a exposição teórica de conteúdos nas áreas de literatura (360 horas ou 12,85% do curso), linguística (600 horas ou 23,57% do total), linguística aplicada (240 horas ou 8,57% do total), educação (240 horas ou 8,57%), psicologia (120 horas ou 4,28% do currículo), estudos histórico-culturais (120 horas ou 4,28% do total), sociologia (60 horas ou 2,14% da grade) e filosofia (60 horas ou 2,14% do total). As disciplinas de Tópicos de Ensino da Língua Inglesa (1 a 6) e as disciplinas de Projeto de Ensino da Língua Inglesa (1 a 6) são ofertadas nos primeiros seis períodos do curso e deveriam estabelecer, de maneira integrada, a aproximação do campo da pesquisa com o da educação, trazendo resultados para a elaboração de projetos de pesquisa ou ensino integrando a teoria e a prática do ensino da língua inglesa, o que prepararia o discente para a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, que totaliza 60 horas e corresponde a 2,14% do total do curso. As disciplinas de Tópicos e Projetos ocupam cerca de 12,47% do total do curso de Letras Inglês, com uma carga horária de 360 horas. Nos dois últimos semestres do curso as disciplinas Estágio Supervisionado I e II, com 400 horas ao todo, são direcionadas à prática de ensino, representando 13,86% do total da grade curricular.

A ementa da disciplina Estágio Supervisionado I (Anexo B) contempla a observação, vivência e análise crítica dos processos educativos, didáticos e pedagógicos no contexto da escola, bem como a extensão dos processos de ensino e aprendizagem e as relações entre teoria e prática escolares, o que envolve discussões acerca de currículo, planejamento, metodologias, métodos e abordagens de ensino, tecnologias de ensino e prática docente materializada na regência de aula sob a orientação da professora formadora supervisora.

A dinâmica das aulas de Estágio Supervisionado I era composta de aulas expositivas com discussões de textos previamente escolhidos e expostos na apresentação da disciplina, bem como demonstrações realizadas pela professora formadora acerca de determinados métodos, abordagens e técnicas discutidos ao longo das aulas. O conteúdo das discussões e aulas expositivas era composto por bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes, interdisciplinaridade e avaliações, aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil e os conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.

Como forma de avaliar os futuros professores, a professora formadora lhes propôs que acompanhassem aulas em uma escola pública e regular do ensino básico (ensino fundamental) de uma turma específica (um ano escolar específico) e que elaborassem, ao término do semestre, um relatório que contivesse as observações acerca das aulas acompanhadas bem como a realização de planos de aula contendo quatro aulas, uma para cada habilidade da língua (fala, escrita, compreensão auditiva e leitura), que deveriam ser apresentadas como prática de regência em forma de *micro teaching* durante a própria disciplina, na universidade, uma vez que a grande maioria das escolas acompanhadas havia passado por um período de greve dos profissionais ao longo do ano, impedindo regência nas escolas observadas. Para a produção dos planos de aula e relatório final, a professora formadora encontrou-se individualmente com os alunos ou grupos que elaboraram os planos de aula.

A disciplina tinha como objetivos principais estabelecer um primeiro contato com a realidade do campo de atuação dos alunos, problematizando e avaliando a prática docente, despertando nos futuros professores o desenvolvimento dos princípios do

exercício profissional com responsabilidade e ética profissional, além de encorajá-los à percepção da ligação entre o conhecimento específico e os demais campos do conhecimento humano, propiciando-lhes a vivência de atividades e dos problemas do dia-a-dia inerentes à função docente.

3.2 PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado em uma turma de 13 futuros professores, alunos do sétimo período do curso de Letras Inglês e a professora formadora da disciplina Estágio Supervisionado I e, posteriormente ao término da referida disciplina, uma última entrevista focal foi realizada com os mesmos futuros professores, já cursando a disciplina Estágio Supervisionado II. Tanto os futuros professores quanto a professora formadora consentiram em participar desta pesquisa, tendo assinado um termo de consentimento (Apêndice A) na primeira semana do início do semestre letivo da disciplina Estágio Supervisionado I.

As idades de cada um dos futuros professores, bem como as características que compõe a jornada pela qual cada um deles passou para aprender inglês antes da entrada no curso universitário, além de suas expectativas e opiniões a respeito do referido curso estão contidas na segunda Entrevista Focal, realizada com 9 dos 13 alunos, uma vez que seis destes não concordaram em participar desta última etapa (Apêndices E e F), durante o curso da disciplina Estágio Supervisionado II.

As idades dos alunos variam entre 21 e 45 anos, e a média de idade da turma é a de 26,33 anos. Os nomes dos participantes não são mencionados a fim de proteger suas identidades, sendo que as iniciais serão usadas para identificá-los. Letras Inglês não é o primeiro curso universitário das futuras professoras F e C (PF e PC respectivamente). Enquanto PF já é formada em Comunicação Social, PC concluiu o curso de Ciências Biológicas previamente. Os futuros professores E, J, L e M (PE, PJ, PL e PM, respectivamente) estão concluindo Letras Inglês como seu primeiro curso universitário. A futura professora D (PD) já havia se formado em Relações Internacionais e o futuro professor A (PA) faz curso de Relações Internacionais em uma universidade privada concomitantemente ao curso de Letras Inglês e deverá terminar Letras Inglês um ano antes de concluir Relações Internacionais, ao passo que o futuro professor K (PK) chegou a fazer dois anos de Serviço Social, mas desistiu e começou a estudar Letras Inglês.

O roteiro da Entrevista Focal 2 (Apêndice E) investigou em que instituições os entrevistados realizaram sua educação básica, se em escolas privadas ou se instituições públicas. Dos nove entrevistados, três fizeram o ensino básico inteiro em

escolas privadas (PF, PC, PM) e duas entrevistadas cursaram o ensino básico inteiro em instituição pública (PE e PJ). O restante teve contato com ambas instituições: enquanto PL estudou dois anos do Ensino Médio em escola particular e o restante em escola pública, PD e PA fizeram todo o Ensino Fundamental em escola pública e os três anos do Ensino Médio em escola privada. Já PK fez o contrário, isto é, Ensino Fundamental em escola particular e o Ensino Médio em escola pública.

A próxima pergunta do roteiro era “como você aprendeu a língua inglesa antes de ingressar no curso universitário?” e o resultado dessa pergunta revelou que todos os entrevistados cursaram, ao menos por 2 anos e meio (alguns bem mais que isso), curso livre de inglês. PF, PE e PD relataram também terem vivido em países anglofalantes, como parte de programas de intercâmbio. As entrevistadas PE e PL mencionam que também aprenderam a língua por meio de estudos individuais, em casa. O entrevistado PM relata que dar aulas em cursos livres de inglês também complementou sua proficiência na língua.

3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados para este estudo:

- 1) Questionários (Apêndice B) e entrevista focal (Apêndice C) para os professores em formação e a professora formadora. As transcrições da entrevista focal, denominada aqui de *sessão de reflexão*, podem ser vistas no Apêndice D.
- 2) Cópias dos planos de aula dos professores em formação (Anexo C).
- 3) Segunda entrevista focal que denomino *novas reflexões*, com roteiro pré-determinado (Apêndice E), realizada enquanto os futuros professores já estavam cursando disciplina Estágio Supervisionado II e que garantiu uma nova transcrição (Apêndice F).

3.4 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados respeitou o seguinte cronograma: na 2ª semana de aula da disciplina Estágio Supervisionado I, depois de obter o consentimento da professora formadora e dos professores em formação, um questionário contendo seis perguntas dissertativas sobre o foco deste estudo foi aplicado e, ao término do semestre letivo, mais precisamente na penúltima semana de aulas, quando os alunos em formação apresentaram suas últimas práticas de regência, foi conduzida uma sessão que denomino *sessão de reflexão com a turma* toda e que foi gravada e transcrita para análise.

Parte importante da avaliação dos futuros professores, que durante a disciplina realizaram e regeram os planos de aula, foi a realização de um relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado I, contendo os planos de aula, analisados posteriormente e em contraste com os dados produzidos a partir dos questionários e da *sessão de reflexão com a turma*. Posteriormente, quando os futuros professores já cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado II, uma nova entrevista focal foi realizada e denominada de *novas reflexões*. A próxima seção apresenta os resultados e a discussão deste estudo.

4. ANÁLISE

A fim de reiterar o objetivo deste estudo, lembro que o foco principal deste trabalho é o de analisar as possibilidades e limitações da AECL para a educação básica vista sob a perspectiva das apropriações de professores em formação. Para tanto, e respeitando a ordem estabelecida no Quadro 3 (Design metodológico da pesquisa) contido na Seção 3. (Percurso Metodológicos) deste estudo, passo a analisar, em primeiro lugar, os questionários e a primeira entrevista focal (reflexões com a turma), para posteriormente fazer um contraste com os planos de aulas produzidos pelos futuros professores. Por fim, faço uma análise das respostas e resultados obtidos na segunda entrevista focal (novas reflexões), com a finalidade de investigar possíveis justificativas antes não exploradas nos outros dois primeiros momentos.

É necessário alertar o leitor, neste momento, que, por descrever a fala dos futuros professores, da professora formadora e do próprio pesquisador nas próximas seções deste estudo, a sigla AECL (Abordagem de Ensino de Conteúdos por meio da Língua) também será entendida por CLIL (Content and Language Integrated Learning), sua abreviação na língua inglesa, já que a abordagem é mais costumeiramente entendida desta forma no meio acadêmico e na disciplina que os alunos cursavam e cujas aulas e discussões eram feitas em inglês, daí a utilização da abreviação em inglês. Minha intenção, proposital até este momento, é a de permitir que a nova sigla (AECL) também seja incorporada ao meio, respeitando a língua na qual este trabalho foi escrito e como forma de apresentar uma versão para a abordagem CLIL, sobre a qual me debruço ao final do estudo.

4.1 QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTA FOCAL 1

O questionário (Apêndice B) administrado na segunda semana de aulas sobre as crenças a respeito da AECL procurou, em um primeiro momento, entender com qual(ais) método(s) ou abordagem(s) de ensino de inglês o futuro professor já estava familiarizado (uma vez que chegava ao final de seu curso de formação), bem como se ele acreditava haver um método ou abordagem mais eficaz, isto é, um método/abordagem de ensino melhor ou mais eficiente do que outros. Posteriormente, o questionário voltou-se à questão do ensino de línguas adicionais nas escolas regulares privadas e públicas, a fim de verificar se o futuro professor, à semelhança de resultados encontrados em Finardi e Porcino (2015) em um estudo no mesmo contexto, acreditavam que havia diferentes métodos/abordagens nesses contextos. Por fim, o questionário se debruçou especificamente sobre a abordagem AECL.

A respeito das primeiras perguntas do questionário, quais sejam, “Com qual(ais) método(s) ou abordagem (s) de ensino de L2 você está familiarizado?” e “Existe algum método/abordagem com a qual você se identifica mais ou acredita ser a melhor?” observou-se que todos os alunos-participantes estão familiarizados com as seguintes métodos/abordagens: a Abordagem Comunicativa, o método AudioLingual, o método da Gramática e Tradução e o Método Direto. Apenas dois dos onze futuros professores mencionaram conhecer a abordagem AECL: um relata ter discutido a abordagem no quinto período da universidade, durante uma disciplina denominada Tópicos de Ensino em Língua Inglesa (ministrada pela mesma professora formadora) e o outro descreve ter se familiarizado com a abordagem durante a disciplina atual de Estágio Supervisionado I.

Finardi e Prebianca (2014), analisando o currículo desse curso, concluíram que questões como tecnologia e metodologias, métodos e abordagens de ensino de línguas não constam da grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa, ficando seu ensino a critério do professor formador. Nesse sentido, os dados obtidos neste estudo corroboram Finardi e Prebianca (2014), já que a única menção à abordagem AECL no currículo do curso avaliado foi feita pela mesma professora formadora, o que mostra que provavelmente ela interpreta essa inclusão

como sendo importante, o que não é unânime entre os demais colegas responsáveis pelas outras disciplinas e pela elaboração das ementas e do programa do curso.

Vale salientar que a análise do currículo do curso de Letras Inglês investigado não mostrou a inclusão de uma disciplina que aborde a AECL (ou outros métodos e abordagens, como a abordagem baseada em tarefas, por exemplo), ficando novamente a critério do professor formador, como sugerimos adiante, essa inclusão e ou discussão. Sabemos que a abordagem AECL ainda se apresenta como uma possibilidade relativamente nova no cenário educacional mundial, e se levarmos em consideração que suas principais bibliografias datam de períodos concomitantes com a data da última versão curricular, passamos a entender esse fato como uma possível justificativa à ausência de sua menção no currículo.

Ainda a respeito da crença sobre o melhor método/abordagem de ensino, a maior parte dos futuros professores afirmou que a Abordagem Comunicativa é a melhor, ainda que eles reconheçam que nenhum método/abordagem em si é capaz de garantir o aprendizado. Esse dado se relaciona com a reflexão proposta por Tílio (2014) sobre o uso da leitura no contexto do ensino regular básico no Brasil. Segundo o autor, apesar da maioria dos futuros professores afirmar que usa a AC plenamente, focando nas quatro habilidades da língua, o que se vê na prática é, muitas vezes, um ensino voltado para leitura de textos ou com o foco exclusivamente em uma habilidade da língua, isto é, o que os professores pensam ser a AC. Esse resultado, juntamente com a sugestão de Tílio (2014), corroboram a afirmação de que as crenças dos professores parecem ser mais importantes que a teoria que eles recebem e acabam se materializando tanto no que os professores dizem quanto no que eles fazem. Grande parte dos futuros professores diz que a AC é a melhor abordagem, mas, conforme relatado em Tílio (2014), o que se vê na prática não é isso. A análise dos planos de aula deste estudo confirma esse resultado, discutido mais adiante na próxima seção.

Com relação ao método/abordagem de ensino ideal para o contexto público e privado, as respostas variaram. Dois futuros professores (os mesmos que afirmaram conhecer a abordagem AECL nas primeiras perguntas) disseram que essa abordagem de ensino se encaixaria em ambos os casos e, desta forma, acreditavam ser esta a melhor abordagem nesses casos. Dois futuros professores disseram crer

que a Abordagem Comunicativa é a melhor para ambos os casos, apesar de acharem que esta abordagem encontraria mais barreiras na rede pública do que na privada. Segundo esses dois futuros professores, essas barreiras estariam ligadas ao nível linguístico dos alunos, bem como ao número de aulas por semana e ao número de alunos por turma.

Quatro futuros professores disseram que tanto na rede privada quanto na pública deve prevalecer a utilização de recursos plurais, isto é, métodos/abordagens diferentes voltados às necessidades dos alunos em sala e aos seus interesses. Nesse sentido, as crenças dos futuros professores parecem refletir a era do pós-método (por exemplo, KUMARAVADIVELU, 2006), onde não há um método/abordagem melhor para todos os contextos ou uma *one-size-fits-all methodology*.

Por fim, dois futuros professores disseram crer que não há um melhor método/abordagem de ensino em escolas particulares, mas que deveria haver um melhor método/abordagem no ensino público, sendo que um futuro professor crê que o método da Gramática e Tradução é o mais eficiente, rápido e claro, especialmente porque é o que se exige nos vestibulares, enquanto o outro acredita que o professor da escola pública tem mais "*liberdade de escolhas de conteúdos*", o que deveria servir para aumentar a motivação dos seus alunos. Percebemos, nessas duas falas, que enquanto um futuro professor vê o ensino na escola pública como sendo direcionado para o vestibular (e a função da língua como sendo meramente instrumental), o outro futuro professor percebe a autonomia do professor, especialmente no contexto público. Podemos dizer que as crenças desses dois professores sobre a melhor abordagem ou o melhor método em um contexto ou no outro revelam as crenças desses dois professores sobre o papel do professor de inglês. Enquanto um vê esse papel como sendo mais instrumental/técnico, o segundo o vê como sendo mais autônomo.

As últimas perguntas do questionário, que discutiam especificamente a abordagem AECL, obtiveram respostas mais categóricas: 10 futuros professores afirmaram nunca terem ministrado aulas por meio da AECL, ainda que quatro desses futuros professores alegassem conhecer essa abordagem superficialmente por terem iniciado suas discussões na atual disciplina de Estágio Supervisionado I. Apenas um

futuro professor relatou trabalhar com a AECL em sala de aula, afirmando conseguir resultados muito satisfatórios com essa abordagem no contexto onde trabalha. Uma vez que esse participante ainda não é formado, presumimos que ele se refira a seu trabalho como instrutor de inglês em cursos livres.

Ao final do semestre letivo, mais precisamente na penúltima semana de aulas, quando os futuros professores "regeram" seus planos de aula em um formato de *microteaching*, uma entrevista focal, denominada "reflexões com a turma" (Apêndice D) foi realizada. Ainda que a ideia transmitida aos futuros professores e à professora formadora fosse a de que haveria, naquele momento, uma "conversa informal", determinei um roteiro (Apêndice C) com três perguntas norteadoras, a saber, i) "Vocês discutiram sobre a abordagem CLIL durante o curso do Estágio Supervisionado I?", ii) "Vocês consideram terem incorporado características da abordagem CLIL nos planos de aula realizados durante a disciplina?" e iii) "Vocês trabalhariam com a CLIL como professores regentes no contexto do ensino básico e público?". As respostas obtidas por meio deste roteiro acabaram por gerar outras perguntas realizadas tanto pelo pesquisador deste estudo quanto pela professora formadora ao longo da conversa, o que enriqueceu ainda mais a produção de dados.

A conversa com os alunos teve início com a pergunta "Vocês consideram terem incorporado características da abordagem CLIL nos planos de aula realizados durante a disciplina?". De maneira uníssona, todos responderam afirmativamente. O futuro professor A (PA) ainda complementou: "*A professora pediu para a gente pesquisar e aí eu vim uma aula depois e ela explicou mais ou menos [...] sobre a metodologia CLIL.*", o que evidencia que a discussão acerca da AECL e sua teoria tomou, ao menos, duas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado I.

Segundo a futura professora B (PB), após realizadas as discussões sobre a AECL, a professora formadora sugeriu aos alunos que incorporassem a abordagem nos planos de aula elaborados por eles como parte da avaliação da disciplina: "*Depois ela mandou a gente fazer na prática, né? Quer dizer, não 'mandou', nos solicitou*" (PB). Essa fala me possibilitou dar sequência ao programado no roteiro, isto é, perguntar aos futuros professores se eles haviam incorporado a AECL às aulas que teriam que reger como parte avaliativa da disciplina: "*Então vocês consideram terem incorporado características da abordagem em seus planos de aula e nas*

apresentações?” (pesquisador). Neste caso, a resposta novamente foi afirmativa e unívoca e, posteriormente, alguns futuros professores (por exemplo futura professora C – PC) explicaram como acreditavam terem incorporado a AECL em suas aulas:

Eu acho que a minha (o tema) como é de política eu não coloquei lá no conteúdo (no plano de ensino) qual é a gramática específica que eu estou trabalhando, eu falei aqui que eles iam trabalhar o “future”, mas sem saberem realmente, assim, qual o nome, eu ia fazer uma explicação, então, pelo uso, pela escrita, pelo “reading” eles iam aprender, o que seria mais ou menos a ideia do CLIL, né? Pelo tema eles aprenderem o inglês. (futura professora 3 – PC)

A fala da PC mostra a forma como a AECL é interpretada por essa participante, qual seja: a fim de utilizar a AECL, o plano não poderia revelar estruturas gramaticais pertinentes ao assunto tratado, já que, para ela, o foco estaria no conteúdo mais do que na língua. Essa interpretação mostra uma interface da AECL com a abordagem de ensino de línguas por meio de tarefas (focadas, neste caso, por exemplo ELLIS, 2003), mostrando que segundo essa participante, a AECL se assemelha à abordagem comunicativa e à abordagem de ensino focada em tarefas porque o foco nessas abordagens é no significado e não na forma da língua.

Uma característica que distingue a AECL dessas duas abordagens e que foi mencionada pela futura professora D (PD) é a “transdisciplinaridade¹⁴”:

No meu trabalho, e da minha colega, a gente usou bastante (CLIL), a gente usou a literatura infantil e a partir dela a gente ficou com vários temas. Por exemplo, temas inter-relacionados, um deles foi o de “biomas”, depois foi essa relação de a gente com o mundo e a gente no mundo, então a gente pôde fazer assim uma transdisciplinaridade (PD).

A futura professora E (PE) relatou enfrentar, na escola onde fazia a prática da disciplina de Estágio Supervisionado I, barreiras para implementação da AECL, já

¹⁴Descrevo uma breve relação entre a AECL e o conceito de interdisciplinaridade na revisão de literatura deste estudo. O conceito de transdisciplinaridade liga-se à superação do termo interdisciplinaridade, isto é, a dimensão transdisciplinar pensa para além do limite da visão epistemológica tradicional do conhecimento que separa disciplinas escolares, integrando-as em um todo, desfragmentado, em redes (MELO, 2009).

que havia, segundo PE, uma imposição estrutural no currículo daquela escola: “O que a gente pensou na verdade é [...] tentar fazer com que o conteúdo não fosse o foco na maior parte das vezes, mesmo tendo que especificar o conteúdo por questões de currículo da escola.” (PE). Essa fala mostra a visão dessa participante sobre o papel do professor como sendo o de um mero executor de receitas e não o de um agente autônomo no contexto da educação básica e pública.

Outros futuros professores citaram ter trabalhado (escolhido) temas específicos, atrelando a ideia de que incorporaram características da AECL às aulas apresentadas. Os outros temas, alguns até então não citados aqui, foram: “higiene pessoal”, “sonhos e conquistas” e “meio ambiente”. A fala do futuro professor G (PG), transcrita no que segue, acabou por me instigar a fazer uma pergunta que não estava originalmente no roteiro:

Nosso grupo também, as quatro aulas foram dedicadas para ensinar, é, trabalhar higiene pessoal. Então, dentro desse tema, a gente abordou “speaking”, “writing”, “reading”, “listening” interligados com as atividades e, na verdade, a gente não quer ensinar cada coisa separadinha em cada exercício, e sim o tema total, que é cuidar da sua própria saúde (PG).

Essa fala me possibilitou a seguinte pergunta: “Vocês acham que é mais fácil utilizar CLIL para uma habilidade em específico?” (pesquisador), o que originou respostas parecidas, dentre as quais destaco: “É como nossa professora tinha falado, [...] eles vão estar com todas as habilidades da mesma forma, só que (a aula) é mais focada em uma só (habilidade)” (PC). Essa fala sugere que os alunos acham que a AECL funciona melhor com todas as habilidades integradas, o que não aconteceu durante as exposições das aulas, já que os alunos fizeram quatro apresentações divididas em aulas distintas, uma para cada habilidade (leitura, escrita, escuta e fala). Destaco, também, a partir desta fala, uma associação que os futuros professores, de uma maneira geral, puderam fazer: “E aí você pode alinhar também com o que está sendo passado nas outras matérias da escola. Tipo, você pode ver quais são os temas que estão sendo trabalhados com os outros professores e tentar também trazer o inglês para aqueles temas” (PD). Esta fala mostra que a AECL permite a interdisciplinaridade, demandando um senso de trabalho colaborativo e, conseqüentemente, a necessidade de programas de formação voltados para o

auxílio tanto do professor de línguas quanto do professor de conteúdos diversos. Exatamente após a fala da PD, a professora formadora pergunta aos futuros professores: “*E isso diferencia o CLIL de outras metodologias?*” ao que responde a PB: “*Com certeza.*”, evidenciando uma clara opinião, tanto da professora formadora quanto dos futuros professores, de que a AECL é uma abordagem diferenciada e que pode se enquadrar na era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006).

A última pergunta do roteiro, a saber, “Vocês trabalhariam com a abordagem CLIL como professores regentes no contexto do ensino básico e público?” obteve respostas categóricas dos futuros professores, dentre as quais destaco:

Eu acho que seria muito melhor eles aprenderem algo via o inglês do que tentar aprender o inglês e não conseguir nesse método tradicional. Então eles (os alunos) estão tentando aprender inglês, mas não estão aprendendo nada e no outro caso (CLIL) eles aprenderiam não só inglês, mas muito mais coisas. Então eu acho que, se eu, como criança, tivesse tido aulas CLIL em aulas de inglês, eu teria aprendido muito mais inglês e sobre o resto das coisas do que naquela aula maçante de inglês em que escrevo no quadro [...] (PG)

A fala do PG revela a crença do futuro professor de que o currículo é abarrotado e as metodologias, métodos e abordagens usados são ineficientes e incapazes de garantir o ensino de inglês pleno. Por entre as linhas dessa fala, pude perceber a crença desse futuro professor de que a disciplina de língua inglesa, com apenas duas aulas de 50 minutos por semana, não atingiria grandes objetivos com o método ou a abordagem de ensino estrutural, tradicional. Ele também mostra a crença na possibilidade de assimilar tanto o conteúdo quanto a língua, contrariamente às críticas de alguns autores à AECL (por exemplo FONTENCHA; ALONSO, 2014). De fato, a justificativa do professor para o uso da AECL nesse contexto é justamente o de minorar o insucesso do ensino de inglês observado nesse contexto de tal sorte que ao invés de não aprender nada em inglês eles aprenderiam alguma coisa em inglês, com essa abordagem. A partir desta fala, a professora formadora incita alguns futuros professores a discutirem sobre possíveis dificuldades que eles encontrariam ao trabalhar com a AECL no contexto do ensino regular e público:

Mas vocês veem alguma dificuldade na implantação da CLIL? [...] O uso da língua-alvo seria um empecilho? Porque alguns comentaram aqui, eu me

lembro, quando a gente estava apresentando a metodologia CLIL, que seria difícil usar essa metodologia com alunos iniciantes, alunos que não tivessem nenhuma bagagem, nenhum vocabulário... E aí, qual a opinião de vocês em relação a isso? (PROFESSORA FORMADORA)

A pergunta da professora formadora versa sobre algo que discuto na revisão de literatura deste estudo, isto é, o momento ideal para o início da implementação da AECL com os jovens aprendizes. A ideia é a de que, segundo alguns autores (por exemplo ANDRADE, 2014; LASAGABESTER; SIERRA, 2010), a AECL exige um certo nível de proficiência, o que pressupõe que os alunos tenham sido expostos a aulas de línguas tradicionais antes de iniciar a AECL. Os futuros professores parecem, ao menos, discordar em parte dessa ideia:

Seria um empecilho, mas não seria uma parede impossível, porque, apesar de eles terem um nível iniciante, você pode tratar (do assunto) com um vocabulário de iniciante, você pode tratar daquele assunto de uma forma que eles consigam entender e que essa mensagem seja passada. (PA)

A própria professora formadora concorda com a fala do PA: *“Isso que eu ia falar, um trabalho gradual”*. A análise dos planos de aula produzidos pelos futuros professores e descrita na próxima seção, no entanto, não permitiu verificar como esse uso gradual da AECL e do inglês (calibrado) se dariam, uma vez que não foi possível reger os planos de aula nas escolas públicas, em razão da greve no sistema de ensino municipal. Assim, os planos foram propostos e "regidos" para um público imaginário e como tal, as dificuldades e mediações do uso da L1 e L2 não puderam ser observadas em um contexto real.

4.2 PLANOS DE AULA

Os 13 futuros professores realizaram planos de aula individualizados ou em duplas. Ao todo, cinco alunos trabalharam individualmente e os outros 10 formaram duplas. Analisarei, primeiramente, os trabalhos realizados individualmente, procurando agregá-los por temas, quando possível. Posteriormente, me debruçarei sobre os trabalhos produzidos em duplas, procurando, sempre que possível também, discuti-los de acordo com os temas encontrados.

Duas futuras professoras (PH e PD) produziram planos de aula (anexos C1 e C2) individuais sobre o mesmo tema: “O mundo, o meio ambiente e eu” e com as aulas voltadas para uma turma do sexto ano da categoria para Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Fica claro, ao analisar seus planos para cada habilidade específica da língua (Anexos C1 e C2), que as futuras professoras se utilizaram do tema (do conteúdo) sobre meio ambiente para ensinar conteúdos específicos da língua (vocabulário sobre animais, biomas, meio ambiente, características do corpo humano e adjetivos). Ao analisar os planos de aulas dessas participantes, parece-me claro que, apesar de não mencionarem explicitamente esse dado, as futuras professoras pretendem utilizar, ao menos parcialmente, a língua materna para as instruções das aulas, talvez por acreditarem que a língua materna tenha uma função mediadora. Uma das participantes, a PD, que realizou esses planos e também concedeu entrevista durante o estágio supervisionado (entrevista focal 2), citou, no caso de sua produção, que o nível linguístico exigido em seu plano de aula era superior ao dos alunos, mostrando a necessidade de uso da L1 para a execução desse plano.

O futuro professor A (PA) preparou um plano de ensino (Anexo C3) para uma turma do quarto ano (série inicial do ensino fundamental – os alunos-participantes puderam escolher o nível das turmas com as quais queriam trabalhar) com o tema “Frutas”, o que não parece se alinhar à proposta da AECL, uma vez que o objetivo do professor era que seus alunos aprendessem vocabulário de frutas em inglês ao invés de aprender algo sobre frutas, em inglês. Parece-me, no entanto, que, por se tratar de uma turma de série inicial, que não tem previsão de obrigatoriedade do ensino de L2 nos documentos oficiais (GIMENEZ, 2013), o professor optou por aulas com mais

teor linguístico e estrutural, o que poderia preparar o aluno para um ensino voltado para a AECL nas séries finais do ensino fundamental (do 6º ano ao 9º ano), apesar de sua afirmação, durante a entrevista posterior (entrevista focal 2), de que trabalhou com a AECL. Neste caso, o futuro professor também utiliza a L1 durante as instruções das atividades.

A futura professora B (PB) trabalhou com aulas voltadas para uma turma do nono ano do ensino fundamental (Anexo C4) e escolheu o tema “Profissões”, observando, para cada aula sobre cada habilidade da língua, conteúdos específicos, a saber, vocabulário de profissões e funções “I want to be a...”, “Do you want to be a...”, “Yes, I do” e “No, I don’t”, usando a L1 para as instruções. Assim como no caso do plano com o tema de frutas, percebe-se que apesar dos futuros professores acreditarem que estavam preparando aulas baseadas na AECL, seus planos e abordagens de ensino são estruturais e não se encaixam em abordagens comunicativas, corroborando Tilio (2014) a respeito do que os professores dizem e o que eles fazem.

A última futura professora que realizou o plano de ensino de forma individual (PC) trabalhou com planos de aula (Anexo C5) voltados para uma turma do oitavo ano. Seu tema era “Política: o contexto político em que o Brasil se encontra, eleições e papéis.” Na aula voltada para a produção escrita, PE destaca como conteúdos da aula “Cargos políticos e suas funções” (que entendo como vocabulário), “Tipos de escrita em inglês” e “Desenvolvimento de textos”. Novamente percebe-se que a futura professora passará a descrever a gramática da língua, como a primeira condicional “If I am elected, I will...” (“se eu for eleito, eu irei...”) para iniciar a escrita de um texto. Para a aula voltada para a compreensão auditiva, a professora destaca como conteúdo “Leitura dos textos elaborados pelos alunos”, “Reconhecimento dos cargos políticos” (reconhecimento de vocabulário) e “Verificação dos conteúdos dos textos”. Nesse caso específico, percebe-se que os alunos terão apenas a chance de praticar a língua já aprendida por meio dos áudios. Na aula do desenvolvimento da fala, a futura professora indica como conteúdo “Defesa de ideias e funções”, “Argumentação para obtenção de votos” e “Eleições e resultados”. Também não fica claro qual a língua utilizada para instrução e correção adotada pela professora, no entanto pode-se inferir que há grande possibilidade de utilização da L1 para este fim.

Contrastando essa análise com a fala da futura professora durante a entrevista focal 2, chega-se à conclusão de que a futura professora considera ter incorporado elementos da AECL (ela afirma isso na segunda entrevista) e acredita que essa é a melhor maneira de se ensinar, isto é, por meio da seleção de temas que estejam de acordo com seus interesses (a futura professora afirma que na época da produção de seu plano os alunos vivenciavam o período de eleições). Novamente, parece haver uma interpretação, por parte dos participantes, que o fato de um plano de aula girar em torno de um "tema" ou conteúdo não linguístico é igual a dizer que esse plano se baseia na AECL, ou seja, esses participantes parecem equacionar temas ou conteúdos não linguísticos à AECL. Essa equação se justificaria na análise dos planos de aula se pressupostos teóricos da AC e AECL fossem observados, especialmente no tocante à escolha de temas/contéudos que sejam relevantes para os alunos e à forma como eles sejam trabalhados na língua alvo. Observa-se, contudo, que a utilização da L1 e, principalmente, o foco voltado para o ensino estrutural da língua – quase sempre observados nos planos de aula – não se alinham à prescrição do uso da língua-alvo e do uso do tema para se aprender a língua na AC e na AECL.

No caso dos planos individuais, e com exceção do plano de ensino do futuro professor PA, que trabalhou com uma turma de quarto ano, parece que as alunas participantes PH, PD, PB e PC tentaram utilizar a AECL em suas aulas, ainda que suas interpretações do que seja essa abordagem possam ser diferentes do proposto por essa abordagem na literatura. Ainda assim, ao analisar os planos de aula das alunas PH, PD e PC, vê-se que o conteúdo abordado em seus planos é linguístico, estrutural, o que corrobora a inferência feita no parágrafo anterior de que os alunos equacionam conteúdos com AECL, mesmo que os conteúdos sejam linguísticos. Nos casos dos planos das participantes PH, PD e PB, parece-me que as futuras professoras fazem uso dos conteúdos (dos temas) “Meio ambiente” e “Profissões” para ensinar estruturas específicas da língua, ao passo que a futura professora (PC) interessa-se mais em discutir, ou pelo menos focar sua aula no tema (no conteúdo) de “Políticas” do que na língua em si, ainda que ela faça uso de estruturas linguísticas específicas para isso. Nesse sentido, estes dados corroboram resultados de Finardi e Porcino (2015) que sugerem que um dos grandes desafios da formação de professores é a "desconstrução" de algumas crenças, no caso do ensino de

línguas, como a de que dar aula de inglês equivale a ensinar vocabulário e gramática nessa língua.

Também acho válido ressaltar que os futuros professores parecem utilizar a língua portuguesa (L1) como língua de instrução, provavelmente em face dos desafios de se implementar a AECL em turmas heterogêneas que não foram preparadas para essa abordagem. Infiro, ainda, que esse uso possa se relacionar à crença dos professores sobre o papel mediador da língua materna, isto é, à utilização da língua nativa no sentido de facilitar a aprendizagem, uma vez que as turmas são, em sua maioria, desniveladas linguisticamente, não permitindo o uso da L2 de maneira uniforme e consistente.

Os planos de aula (Anexo C6) dos futuros professores G e I (PG e PI) tinham como conteúdo geral o tema “Higiene pessoal”, a ser trabalhado com uma turma do sexto ano. A aula era voltada para a leitura prévia a utilização de um dicionário bilíngue (português-inglês) para o ensino do vocabulário relacionado ao tema. A mesma aula continha, também, um exercício com um parágrafo escrito em inglês para que os alunos fizessem a tradução para a língua portuguesa. De acordo com os futuros professores, a ideia da utilização de dicionários relaciona-se com a tentativa de estimular o ensino com maior autonomia. A segunda aula, voltada para a produção escrita, valeu-se de algumas instruções em português e de momentos de propostas de tradução para os alunos. As atividades de compreensão auditiva e de produção de fala não são descritas em detalhe, apesar de percebermos a intenção dos futuros professores em trabalhar com o mesmo tema (Higiene pessoal) e aparentemente mais com a língua inglesa (L2) do que com a portuguesa (L1). Percebe-se que, neste caso, os futuros professores fazem uso do método da tradução para ensinarem itens linguísticos por meio de um tema específico. Talvez o uso da tradução por parte dos futuros professores dê-se em função de eles crerem que os aprendizes não estariam aptos a terem uma aula conduzida na sua totalidade em inglês, o que mescla, na minha opinião, a aula em duas práticas distintas, ora os professores trabalham com o método da Gramática e Tradução, ora com a abordagem AECL.

Os futuros professores G e I (PG e PI) também abordaram o tema de “Hábitos alimentares dos adolescentes” (Anexo C6). A aula era voltada para a habilidade da

leitura e fazia uso do ensino de vocabulário específico através de uma atividade lúdica de interpretação de um texto sobre comidas saudáveis. A interpretação do texto se deu em português, a julgar pelo plano de ensino. Na aula voltada para a escrita, os futuros professores parecem focar na estrutura linguística nas funções “I like...”, “I dislike”, “I hate...” e “I love...” (“eu gosto de...”, “eu não gosto de...”, “eu detesto...” e “eu amo...”), atrelando a aula ao vocabulário da aula anterior. Para a aula voltada para a habilidade de produção oral, os futuros professores discutem o tema “Comida saudável x comida não saudável”, estimulando os alunos a responderem questões (em um roteiro) acerca deste tema. Semelhante à aula voltada para a produção oral, a aula da compreensão auditiva traria testemunhos de pessoas sobre o tema, e os alunos seriam convidados a responderem perguntas relacionadas às passagens de áudio a que forem expostos. Neste caso, apesar de não explícito no plano de aula, as produções dos aprendizes parecem estar atreladas ao uso da língua inglesa.

As futuras professoras E e J (PE e PJ) trabalharam com o conteúdo “sonhos e realizações na vida adulta” (Anexo C7) e, independentemente das aulas voltadas para as habilidades, PE e PJ destacam a intenção de, por meio do conteúdo descrito, ensinar indutivamente as funções “I want to...”, “I wanna...” (“eu quero...” – tradução minha) e “I wish...” (“eu desejo...” – tradução minha) comunicativamente. Para a aula sobre leitura, PE e PJ pretendem trabalhar a letra de uma música relacionada ao tema. Durante a aula de produção escrita, as futuras professoras propõem a confecção de um mural *online*, feito nos computadores da sala de informática da escola, contendo um comparativo entre seus desejos e sonhos pessoais com o futuro em perspectiva. Na aula de compreensão auditiva, a proposta de PE e PJ é a de trazerem aos alunos uma música relacionada ao tema para apreciação e produção oral de uma nova função, até então não descrita no plano de ensino: “When I grow up I wanna be...” (“Quando eu crescer, eu quero ser...”).

Finalmente, a aula voltada para a produção oral em si, de acordo com o plano de aula proposto, foi fazer um convite aos alunos para que eles possam produzir um discurso sobre seus planos e desejos futuros. Podemos observar que, ao descrever as aulas voltadas para escrita, leitura e compreensão auditiva, PE e PJ parecem sempre querer evidenciar a produção oral dos alunos, o que, em realidade,

evidencia o objetivo principal descrito no início de seu plano de ensino, qual seja, o de focar no desenvolvimento da habilidade oral. Apesar de não explicitado no plano de ensino, me pareceu evidente que, ao menos na primeira aula, as alunas participantes PE e PJ conduziram as aulas em L1. Isso foi possível por meio da triangulação de dados. Em relato por meio da segunda entrevista (Entrevista focal 2, Apêndice F), PE e PJ relatam que acreditam terem incorporado a AECL aos seus planos de ensino. Segundo as futuras professoras, no entanto, trabalhar apenas um tema durante um período de quatro aulas “não funciona”:

[...] aqui, vendo, tendo o estágio e dando aula, por exemplo, a gente vê que não é possível você passar muito tempo num tema só porque quando você passa muito tempo num tema só o aluno só aprende, vamos dizer assim, aquele tema [...] Num tempo muito limitado porque a escola tem um tempo muito limitado. (PE)

Essa fala parece evidenciar que o foco das aulas de PE e PJ foi essencialmente o conteúdo e que as futuras professoras sentem, ainda que não explicitamente, a necessidade em perceber os alunos incorporando a língua em si. Não é possível inferir, a partir dessa constatação, se mais aulas voltadas ao tema escolhido poderiam propiciar uma maior internalização da língua, visto que as futuras professoras apenas prepararam quatro aulas. Ainda assim, se os conteúdos foram incorporados e apresentados por meio da língua, como percebe-se nos planos de ensino e na própria fala da PE, pode-se inferir que há efeitos positivos no ensino da AECL, uma vez que o conteúdo, no caso do plano de ensino de PE e PJ, foi bem incorporado e, mesmo que PE e PJ não percebam internalização da língua em si, pode-se também inferir que ela se deu indutivamente, já que o conteúdo adquirido foi apresentado por meio da língua.

O plano de ensino (Anexo C8) dos futuros professores F e K (PF e PK) destaca como tema (conteúdo) a “Preservação do meio ambiente”. A aula relacionada à habilidade da leitura tem o objetivo geral de tornar os aprendizes capazes de identificar diferentes partes do meio ambiente que estão sendo ameaçadas, como a água, o habitat natural, entre outros, introduzindo, para tanto, vocabulário relacionado ao tema. Para a aula com foco na escrita, PF e PK propõem a escrita de ações que favoreçam a preservação do meio ambiente, mas não destacam uma função específica (como o uso do imperativo, por exemplo). Os futuros professores

apenas destacam a utilização de vocabulário específico. A aula com foco na compreensão auditiva parece uma sequência da aula de escrita, já que os futuros professores propõem a compreensão de faixas de áudio com frases de efeito, de ações para a preservação do meio ambiente. Nesse caso, PF e PK apenas destacam o ensino de mais vocabulário ligado ao tema. A aula voltada para o desenvolvimento da fala, que também apenas destaca o ensino de vocabulário, baseia-se na produção oral de frases a respeito da preservação do tema. Parece-me, ao analisar o referido plano de ensino, que, no caso das quatro aulas descritas, tanto a apresentação (introdução às lições) quanto a possível regência da aula em si são feitas na língua inglesa. Neste caso, e ainda triangulando os dados, os futuros professores relatam, durante a segunda entrevista focal (Apêndice F), terem incorporado a AECL aos seus planos de ensino e mais uma vez pode-se observar que os mesmos equacionam o ensino de vocabulário (temas linguísticos) com a AECL.

O último plano de aulas (Anexo C9), dos futuros professores L e M (PL e PM), traz o tema “O poder das mídias sociais” para ser trabalhado em cada uma das quatro aulas voltadas para as quatro habilidades da língua. Para a leitura, PL e PM destacam a discussão do tema com debates acerca de uma leitura específica, além da introdução aos conteúdos: modal “can” (que exprime habilidade, permissão, entre outros), verbos de ação (vocabulário), e as funções “what... for?” e “would you like...?” (“Para que...?” e “você gostaria de...” respectivamente – minha tradução). Para a aula voltada para a compreensão auditiva, os futuros professores mantêm o mesmo conteúdo descrito para mais um debate, dessa vez baseado em passagens de áudio (com vídeos). Para a aula com foco na escrita, PL e PM iniciam a aula com discussões acerca do tema para que, ao seu término, os alunos sejam convidados a escolher entre a produção escrita em uma rede social, que relata o assunto discutido, ou a produção de uma propaganda em redes sociais. As estruturas da língua destacadas pelos futuros professores são: modal “would”, verbos de ação (vocabulário) e o uso da primeira condicional “If... will...”. Na aula com foco para a oralidade, os futuros professores PL e PM propõem que seus alunos façam uma apresentação oral sobre o que produziram na aula da habilidade escrita. No caso do plano de aula de PL e PM, pode-se observar que a instrução e condução da aula são feitas ora na língua materna (leitura, compreensão auditiva e fala), ora na língua

alvo (escrita) em razão do nível linguístico dos alunos. No caso da aula da habilidade de escrita, vê-se no plano de aula dos futuros professores a intenção de usar funções vistas nas aulas anteriores, razão pela qual os professores tenham se arriscado mais no uso da língua inglesa durante as instruções.

Percebe-se claramente, ao se analisar os planos de aula realizados aos pares, que uma tentativa de usar a AECL foi feita praticamente em todos os planos de aulas, ainda que a interpretação do que seja a AECL não corresponda à proposta dessa abordagem conforme revisado na literatura, uma vez que ela trata do ensino de conteúdos diversos (e não linguísticos) por meio da língua e não o ensino de estruturas linguísticas por meio de conteúdos ou temas diversos. Observou-se, ainda, que uma dupla mesclou a abordagem AECL com o método da gramática e tradução e que em alguns momentos percebe-se o uso predominante da L1 em praticamente todos os planos de ensino, fato que não vai de encontro às características da AECL, mas que fornece dados interessantes para o acompanhamento da apropriação dessa abordagem no contexto brasileiro. A fim de contrastar o que os professores planejaram nos planos com suas crenças, a próxima seção discutirá os resultados da entrevista focal, triangulando os dados desta pesquisa.

4.3 ENTREVISTA FOCAL 2

A entrevista focal 2, denominada *novas reflexões* (roteiro em Apêndice E), investiga, em um primeiro momento, questões pertinentes à formação dos alunos-participantes, delineando, assim, seus perfis. Posteriormente, indago aos futuros professores sobre suas expectativas quando ingressaram no curso, suas perspectivas futuras e discorro acerca das produções dos planos de aula realizados ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado I e suas opiniões acerca da AECL, já que eles estavam, no momento desta entrevista, mais próximos do fim da graduação e, conseqüentemente, tiveram tempo (um intervalo de quase quatro meses) para uma possível reflexão acerca do que acham que funcionou ou do que funcionaria em sala de aula, depois de terem concluído a Disciplina de Estágio Supervisionado I. Dos 11 alunos que participaram dos questionários e 13 alunos que participaram da *entrevista focal 1* (Apêndice D), nove alunos consentiram em participar desta reflexão, que também foi gravada e transcrita (Apêndice F). Vale ressaltar que parte dos dados obtidos neste momento são descritos na seção 3.2 (participantes) e contrastados/triangulados na seção 4.2 (planos de aula).

Descartando as primeiras perguntas desta entrevista, uma vez que são descritas na seção que discorre sobre o perfil dos participantes, a próxima pergunta, contida no roteiro para a entrevista focal 2, questionou os alunos-participantes acerca do porquê da opção pelo curso de Licenciatura em Letras Inglês. Para PF e PC, fazer Letras Inglês significaria uma maior qualificação para a atividade que já exerciam antes, dando aulas particulares em cursos livres: “*No meu caso, ‘Futura professora F’, é porque eu já trabalho com Inglês há muitos anos, já tenho uma pós-graduação, mas eu sentia falta da licenciatura, que, na verdade, faz falta até para alguns concursos. Então eu queria complementar*”. (PF), “*Eu também escolhi porque eu já dava aula de inglês e a minha ideia sempre foi trabalhar em escola bilíngue. Tipo dar aula de biologia em inglês, de outras matérias em inglês.*” (PC) Pode-se perceber, na fala destas participantes, que o que elas faziam como instrutoras de inglês era por elas considerada uma prática docente e elas escolheram a licenciatura em letras inglês imaginando que o curso daria uma complementação e possibilidade de fazer concurso, mas não uma formação em si, que elas imaginaram já ter pelas suas práticas e experiências docentes. Assim, o curso de Licenciatura em Letras Inglês

teria uma função formal de "autorizar" (a prática e o concurso) e reconhecer a experiência que elas já possuíam. Essa crença, por sua vez, revela a visão subjacente a ela sobre o papel do professor de inglês que, segundo essas participantes, é o mesmo do "instrutor".

A resposta da PD se assemelha às respostas de PF e PC, com a única diferença que PD escolheu o curso depois de ter outra graduação, mas pelos mesmos motivos, ou seja, por acreditar que o curso poderia oferecer uma complementação/profissionalização/legalização à sua prática:

[...] sempre eu ensinei inglês, né? Eu estudei inglês, né? Fui, fiz intercâmbio, depois que eu voltei do intercâmbio eu sempre ensinei, trabalhei com isso, então, tipo, foi meu ganha-pão mesmo, aí, depois que eu me formei eu decidi, né? Depois de várias experiências profissionais, que eu preferia ensinar inglês, continuar ensinando, aí eu fui me profissionalizar.
(PD)

Para PE e PJ, fazer Letras Inglês tinha outro significado. Por serem mais jovens, suas respostas não estão atreladas à experiência docente, como no caso das duas anteriores, e se relacionam mais com a falta de experiência na área e inclinação para outras áreas:

Eu fiz Letras Inglês lá naquela época... Eu fiz inscrição pro vestibular com 16, né? Também passei com 16 porque, na verdade, eu não tinha muita... Eu não tinha ideia do que fazer e eu achava que inglês era uma coisa que eu sabia, que não era verdade, mas uma coisa que eu achava que eu sabia, então falei: "vou fazer inglês". (PE)

Bom, eu não tive interesse por nenhuma outra área, na verdade até hoje eu não tenho interesse por outra área, mas também não me interessei muito por Letras Inglês [...]. Foi uma coisa meio que eu me joguei de paraquedas porque precisamos de uma graduação. Foi essa minha escolha. (PJ)

Percebe-se que os participantes têm uma visão do curso de licenciatura em letras inglês como sendo algo complementar ao conhecimento instrumental da língua, ou seja, por falarem ou acharem que falavam inglês, escolheram o curso como forma de aprofundar seu conhecimento linguístico (e não necessariamente pedagógico) sobre o ensino de inglês. Essa crença, por sua vez, mostra que a identidade de

professores de inglês se relaciona com a visão que eles têm da língua e do seu nível de proficiência nela. Conforme sugerido por Finardi (2014), a adoção de um modelo de inglês como língua internacional não é compatível com a noção de falante nativo ou de uma proficiência nativa nesse idioma. Assim, esses participantes, apesar de dizerem que acreditam que o inglês é uma língua internacional que deve ser ensinada como tal (por exemplo FINARDI; PORCINO, 2015), associam sua identidade de professor de inglês à proficiência linguística nesse idioma.

Igualmente jovens, PL e PM justificam suas escolhas com motivos bastante pessoais, contudo sem relação com o ensino da língua inglesa. Enquanto PL via no ingresso no curso de Letras Inglês uma maneira fácil de se conseguir a aprovação no vestibular e, conseqüentemente, conquistar sua mudança de cidade (grande fator motivacional), PM decidiu cursar Letras Inglês para manter seu plano de saúde, pago pelo trabalho do seu pai à filhos universitários, e também porque considerava a concorrência nesse curso pequena no vestibular. Ou seja, estes dois participantes escolheram o curso sobretudo por entenderem que era uma forma fácil de entrar na universidade e mudar de cidade e manter o plano médico, respectivamente.

Indaguei aos entrevistados acerca de suas expectativas antes do ingresso na Licenciatura em Língua Inglesa e se elas haviam se concretizado. Para PF e PC, suas expectativas giravam em torno do aprimoramento, aprofundamento ou complementação de sua prática em sala de aula, já que elas já trabalhavam como instrutoras quando iniciaram a licenciatura. Quando indagada sobre a concretização desses objetivos, PC mencionou algumas lacunas no curso com relação à formação para docência infantil e para a escrita acadêmica:

É, eu senti falta também dessa questão de saber como escrever, né? E de trabalhar com criança pequena, que a gente só tem o fundamental e o médio. Não tem voltado a isso, que quando a gente trabalha em cursinho, a gente trabalha muito com criança pequena. Então, faltaria esse suporte de ver que teve em um dos projetos a gente trabalhou mais ou menos com isso, mas não foi... (PC)

Nesse mesmo momento da entrevista, PE ressalta a falta de coerência da disciplina de *Tópicos em Ensino de Língua Inglesa*, que aparentemente dependia bastante da

interpretação de cada professor formador, sendo uma disciplina que poderia ser mais bem detalhada e aproveitada:

Eu acho que “Tópicos” teria me ajudado a fazer um TCC melhor se “Tópicos” tivesse sido melhor trabalhado, vamos dizer assim. Se não fosse, por exemplo, é, um “Tópico”... No “Tópicos 1” a gente teve Paulo Freire e etc, foi bem discutido etc, no outro “Tópico” já começou a falar, por exemplo, sobre vivência na sala de aula, o que a gente nunca tinha tido, então depois começou a falar prá gente assistir aula em praticamente todos os períodos, sendo que a gente ia fazer isso em “Estágio” e, quando a gente tinha que assistir aula, era prá fazer um relatório, por exemplo, igual aos outros. Então às vezes as pessoas nem assistiam aula direito. Só repetiam. (PE)

Os dados reportados por PE sobre a disciplina de Tópicos corroboram dados de uma pesquisa não publicada sobre essa disciplina, realizada por uma das professoras formadoras responsáveis por essa disciplina (FINARDI, comunicação pessoal).

Para PJ, sua expectativa era o de melhorar seu nível de fluência na língua, ou seja, de ganhar uma formação instrumental linguística e não necessariamente pedagógica o que, segundo ela, aconteceu. No entanto, a aluna também diz sentir que algumas disciplinas “*deixaram a desejar*” (PJ), especialmente as que envolvem o desenvolvimento da habilidade escrita, o que, conseqüentemente, afeta seu desempenho para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “*A gente tem uma matéria de “writing”, de “reading”, alguma coisa assim ‘acadêmico’, que não foi bem trabalhado, deixaram a desejar.*” (PJ) Como esta é a segunda participante que menciona a falta de treinamento para a escrita acadêmica, pensei que isso seja um indício de que essa é uma lacuna deixada pelo programa do curso ou pela interpretação dos professores formadores desse programa.

A futura professora PL e o futuro professor PM relatam não ter expectativas iniciais, mas terem criado algumas ao longo do curso, como aventar a possibilidade do trabalho com tradução. Para a futura professora PD, seu desejo ao cursar a Licenciatura era obter um diploma, o que corrobora resultados deste estudo com relação à visão do papel do curso de formação de professores como sendo uma forma de “legalizar”, por meio do diploma, uma prática já existente. O futuro professor PA disse que esperava aprender mais sobre a língua para ajudá-lo no

outro curso universitário, o que ele faz paralelamente à Licenciatura, e menos sobre educação, mas que se surpreendeu ao constatar exatamente o contrário, ou seja, que o foco do curso era muito mais voltado para a educação do que para o desenvolvimento linguístico em si, o que mais uma vez corrobora a visão desses participantes sobre o curso de Licenciatura em Letras Inglês como servindo para "melhorar" a proficiência nesse idioma, dado esse que, conforme já discutido aqui também, vai contra a proposta de ensino de inglês como língua internacional (FINARDI, 2014). Aqui é necessário abrir um parêntesis para relatar novamente dados de um estudo não publicado (FINARDI, comunicação pessoal) no curso de Letras Inglês da UFES para argumentar que muitos dos alunos de Licenciatura em Letras Inglês já começam o curso com expectativas relacionadas ao curso de bacharelado em inglês, mas como a Licenciatura em Inglês é a única opção no Estado, muitos acabam optando pela licenciatura na UFES sem ter uma expectativa ou motivação docente por trás dessa escolha (FINARDI, comunicação pessoal).

Em uma entrevista informal com a professora responsável pelo Estágio Supervisionado e pela disciplina de Tópicos na UFES, me foi informado que infelizmente mais da metade dos alunos que chegam ao último ano e à disciplina de Estágio Supervisionado não querem dar aula e reclamam da carga horária destinada à observação e prática nas escolas públicas. Segundo essa professora, uma solução para evitar que esse tipo de profissional chegasse à escola (como falta de opção profissional e não como escolha), seria a universidade ofertar cursos de bacharelado juntamente com a licenciatura, especialmente no caso desta universidade, que é a única federal (e pública) do estado que oferece a licenciatura plena, não havendo opções, nem dentre as particulares, de bacharelado em letras inglês no estado (FINARDI, comunicação pessoal).

Finalmente, para apenas um dos participantes, PK, sua expectativa relacionava-se a como poderia tornar-se um melhor professor, o que, segundo ele, realizou-se satisfatoriamente. As crenças dos futuros professores a respeito da língua ensinada, do papel do professor e do curso de formação mostram como é necessário refletir sobre as crenças para modificar o *status quo* do ensino de inglês no Brasil.

Na sequência, investiguei as expectativas que os participantes tinham para após a conclusão da Licenciatura em Letras Inglês. Os entrevistados PC, PE, PD e PK

disseram que pretendem continuar lecionando, o que demonstra que esses participantes entendem o que eles vinham fazendo até esse momento como sendo a mesma coisa, só que em contextos diferentes, ou seja, eles não veem diferença entre o trabalho de um instrutor de inglês em cursos livres e o de um professor de inglês.

Os participantes PF e PM têm a intenção de lecionar especificamente em escolas regulares de ensino, desviando-se do que vem fazendo até então, que é lecionar em cursos livres de idiomas. Esses dois participantes parecem ver a diferença entre um instrutor e um professor e desejam mudar sua condição após se formarem e pensam que o curso de Licenciatura é responsável por formar professores.

Os entrevistados PL e PM mencionaram a intenção de fazer cursos de pós-graduação em áreas correlatas, como Linguística Aplicada e Literatura, o que novamente parece apontar para uma falta de motivação para a docência na Educação Básica, partindo mais para uma possibilidade de ingressar na carreira acadêmica ou na docência superior. Conforme sugerido anteriormente, essa opção pode se relacionar à falta de opção para o bacharelado em letras inglês no estado, fazendo que muitos alunos sem vocação para a docência ingressem na licenciatura por falta de opção para o bacharelado (FINARDI, comunicação pessoal).

O entrevistado PA relata que pretende dedicar-se aos estudos de sua outra graduação, e que pretende lecionar língua inglesa para manter-se, em termos financeiros, estável, enquanto não atinge seus objetivos relacionados à carreira em Relações Internacionais, o que mostra uma motivação apenas externa (em termos de remuneração) para a docência:

É, eu não pretendo dar aula, apesar de achar que é muito importante, é, mas eu acho que vou ter que dar aula por um tempo até prá manter os meus estudos nas áreas de Relações Internacionais. Porque mantendo meu, quero fazer um mestrado, e eu acho que dar aula vai ser mais lucrativo, vamos dizer assim, do que trabalhar na área de Relações Internacionais, enquanto graduação, os dois, né? (PA)

A entrevistada PJ relata não se identificar com o ensino de língua inglesa e que não pretende, assim, atuar como professora: “Os anos futuros... Não pretendo continuar lecionando porque acho que não me identifiquei... Nunca quis, na verdade, dar aula,

e não me interessei, não quero continuar. Sinto dificuldade. Essa é a situação verdadeira, sinto dificuldades.” (PJ). Não é possível determinar se as dificuldades são de ordem linguística (já que ela parece ter iniciado o curso de licenciatura em letras para melhorar o inglês porque não se identificava com a docência), pedagógicas ou relacionadas ao contexto educacional onde ela iria trabalhar ou onde se formou. Tendo em vista que a maior parte dos participantes optou por responder às perguntas da entrevista e interagir em português, acredito que a dificuldade linguística possa ser uma delas.

Em relação à proficiência na língua inglesa, vários alunos da licenciatura em Letras Inglês da UFES fizeram o *Toefl*¹⁵ ao longo do ano em que esta pesquisa foi realizada e resultados da seleção dos bolsistas para trabalhar no Nucli do Programa Inglês sem Fronteiras da UFES no mesmo ano mostraram que o nível de proficiência dos graduandos dessa instituição está, em sua maior parte, aquém do desejado (FINARDI, comunicação pessoal). Ainda que o nível de proficiência dos formandos da UFES não seja o ideal, ele é melhor do que o nível dos professores da rede básica do estado, o que causou a recusa de vários professores regentes em aceitar estagiários da UFES por se sentirem "intimidados" pelos alunos da instituição que, na visão deles, teriam um nível de proficiência em inglês melhor do que o deles, segundo me relatou uma professora formadora (FINARDI, comunicação pessoal).

Tendo em vista que o foco do curso não é formar falantes fluentes e sim professores de inglês, pode-se entender a frustração que alguns participantes reportam ao terminar o curso sem ter "melhorado" seu inglês, já que, ao não terem a opção de fazer bacharelado em Letras Inglês, muitos ingressam no curso de Licenciatura pelos motivos errados (motivação para melhorar o inglês, por ser mais fácil passar no vestibular para letras do que para outros cursos, para simplesmente ter uma graduação etc). Sobre esse ponto, não se pode deixar de notar que uma mudança de política linguística e educacional se faz urgente a fim de alterar a maneira como percebe-se a docência e o papel da língua inglesa no Brasil. De fato, em relação à AECL, uma das conclusões que este estudo gostaria de avançar é a de que não seria possível implementar uma abordagem como essa sem antes fazer uma

¹⁵ *Test of English as a Foreign Language* ou Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira.

mudança política, revendo o papel do professor em geral e do professor de inglês em particular, por meio de maiores investimentos na docência inicial e continuada.

As últimas perguntas da *entrevista focal 2* indagavam especificamente sobre a AECL, isto é, tratavam de entender o que os futuros professores acreditavam ser mais “funcional” no contexto de sala de acordo com os planos de ensino produzidos, bem como se os futuros professores acreditam que seus planos se encaixam na AECL, além de entender o que os alunos-participantes pensam acerca desta abordagem.

Para as entrevistadas PF e PC, seus planos de ensino funcionaram e, de alguma forma, se encaixaram na AECL:

Eu acho que sim, inclusive esse tema que a gente pegou, [...] que tratava de meio ambiente, nós preparamos uma aula que abordaria todas as habilidades, então ficou uma coisa muito legal, daria para explorar, a gente explorou o “reading”, então foi através de um texto que a gente abordou o tema, os alunos produziram uma parte escrita, apresentaram aquilo oralmente, apresentariam aquilo oralmente prá turma, o que eles tinham criado dentro desse tema de meio ambiente e a gente trabalhou o “listening” também com uma música sobre o tema. Então ficou uma aula bem completa dentro de um projeto, dentro de um tema. (PF)

É, prá mim também, eu, eu tinha escolhido a questão política, que a gente tava em... Tinha questão de eleição, na época que eu fiz o estágio lá e eu acho que foi bem completo também, que os alunos ouviram, aprenderam sobre como é que funcionava o sistema político no Brasil, em comparação também com... No... A questão dos Estados Unidos, ou os outros países e aí eles tiveram que elaborar os próprios textos, próprios discursos... Se eles tivessem se candidatando... (PC)

É possível notar, especialmente no caso da fala de PC, a voz que a futura professora (ou, nesse caso, educadora) dá aos alunos, a chance que eles têm para construir/constituir seus próprios discursos, empoderando-se no movimento da aprendizagem da língua e discussão acerca do tema transversal.

As entrevistadas PE e PJ, que trabalharam juntas no semestre anterior, relatam que trabalhar uma abordagem por meio de temas (conteúdos) funciona. Contudo, elas

também relatam que o tempo de que dispunham para executar a aula que prepararam poderia ser fator desestimulante para a abordagem, talvez por acreditarem que elas também devem seguir à risca conteúdos contidos em livros didáticos oferecidos pela secretaria de educação de determinada escola:

O nosso tema era falar sobre sonhos, desejos e blá blá blá e a gente usaria, por exemplo, quatro aulas prá falar disso... [...]a gente vê que não é possível você passar muito tempo num tema só porque quando você passa muito tempo num tema só o aluno só aprende, vamos dizer assim, aquele tema [...] num tempo muito limitado porque a escola tem um tempo muito limitado.
(PE)

Essa visão de que o professor não tem autonomia para ministrar suas aulas, de que o professor deve ensinar o que está prescrito etc me leva a pensar, mais uma vez, no ensino estrutural, que desconsidera as reais necessidades dos alunos e, assim, não permite o desenvolvimento do pensar crítico. Essa fala também me leva a crer que, apesar das entrevistadas acreditarem na relevância da abordagem por meio de conteúdos, é necessário um maior tempo para a discussão dessa abordagem em cursos de formação docente. A análise do curso da UFES mostrou que esse espaço não existe atualmente nesse currículo e essa discussão é deixada a critério dos professores formadores e pelos responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado em particular. Esses dados corroboram também resultados de Finardi (2011) que mostraram que uma das maiores dificuldades na implementação da abordagem de ensino baseada em tarefas está na preparação de planos de ensino por uma questão de tempo, já que a preparação de planos de aula nessas abordagens parece não ser equivalente ao investimento na docência, traduzida como remuneração por planejamento e produção de materiais didáticos. Não quero com isso justificar a falta de preparação, mesmo porque não sou da opinião de que um mau salário justifique um mau trabalho, entretanto, podemos compreender a razão pela qual muitos professores, mesmo tendo tido contato com abordagens não estruturais em suas formações, quando se deparam com a realidade profissional, acabam sucumbindo para o ensino tradicional e estrutural. Eis por que analisar as crenças de professores é tão importante, a simples análise do curso de formação mostra um potencial, mas o que será feito desses professores depende mais de

suas crenças do que das teorias que eles recebem em seus cursos de graduação, corroborando sugestões de Finardi (2010b).

Para PL e PM, trabalhar com uma abordagem que garanta a discussão de temas que interessam aos discentes e que tenha significado em suas vidas torna o ensino mais relevante:

E agora no... No “Estágio 2”, no Ensino Médio, dá prá ter uma ideia clara que, de fato, funcionaria, porque os alunos são interessados nessas questões, mídias sociais e o uso das mídias sociais no, no social, né? Então, vivem, interação social. Então eu acho que funcionaria sim [...] (PL)

A futura professora PD acredita que a aula que havia preparado para alunos do sexto ano do ensino fundamental poderia ser mais bem adaptada, ela pensa que preparou uma aula em um “nível muito alto”: “*depois eu vi que o nível estava um pouquinho alto para alunos de quinta série de escola pública.*” (PD). Apesar disso, PD acredita que a abordagem de ensino de conteúdos por meio da língua é muito relevante para a vida dos alunos por tratar de temas que interessam a eles: “*Eu acho muito bom. Eu acho que é por aí que a gente tem que ir mesmo, porque que é com um ensino contextualizado, né? São coisas úteis que tem algum conteúdo prá vida da pessoa, né?*” (PD). Essa característica é um dos preceitos básicos para um ensino emancipatório e crítico.

Ambos os futuros professores PA e PK acreditam que seus planos de ensino se encaixam na abordagem por meio de conteúdos e gostam da ideia de trabalharem com uma abordagem desse tipo no contexto da educação regular, como forma de trazer ao aluno um contexto que tenha significado para sua vida:

Eu acho que é o [...] que deveria ser feito, porque eu acho complicado, hoje, um aluno, ele estudar uma coisa que está fora da realidade dele e tudo aquilo que a pessoa estuda, ela quer realmente sentir aquilo como parte da vida dela, e a partir do momento que você coloca uma coisa prá ela que não tem nada a ver com a cultura dela, com a sociedade em que ela vive, o meio em que ela vive, é, ela não se faz presente, ela não, ela não sente tanta importância de aprender aquilo. (PA)

Eu acho, eu acho que um dos maiores problemas da educação é justamente esse distanciamento que tem entre o ambiente escolar e a vida

real do aluno, digamos assim, né? Entre aspas, porque é isso que gera aquele questionamento “ah, onde que eu vou usar isso na minha vida?”, então o pessoal fala muito de “role play” e eu acho que é uma coisa muito importante mesmo, que é uma, uma atividade muito interessante, mas, não sei, se a gente vê em material didático, você vai usar um material didático muito engessado que tem lá um “role play” de aeroporto, de que adianta aeroporto para um moleque de 11 anos de idade? Então, sabe, não dialoga com a realidade do aluno. Então, eu acho que isso é, é como o “Futuro professor A” falou, é muito importante, essencial, até, eu diria. (PK)

Finalmente, perguntei aos entrevistados acerca da crença por uma melhor abordagem de ensino em sala de aula, independentemente do contexto (se em escolas públicas ou privadas ou ainda se em escolas regulares de ensino) e se os entrevistados também acreditavam que existe uma melhor abordagem para o contexto de ensino regular público e outra para o contexto de ensino regular privado especificamente.

Para PF e PC, trabalhar uma única abordagem de ensino é tarefa complicada em razão dos recursos tecnológicos e de material didático, que variam de acordo com os contextos. É em função desse raciocínio que as entrevistadas pensam ser igualmente impossível pensar em uma abordagem específica para todos os contextos, aproximando suas falas à noção do pós-método (por exemplo KUMARAVADIVELU, 2001):

Eu acredito que você tem algumas limitações que podem interferir nisso daí, agora se você conseguir encaixar essa abordagem tanto em um como o outro, seria o ideal, agora em termos dessas limitações do que [...] você teria em termos de material didático, de recursos, eu acho que isso pode interferir, que nem sempre você tem os recursos disponíveis que seriam ideias para o ensino. (PF)

As futuras professoras PE e PJ pensam que a abordagem comunicativa é a melhor abordagem para o ensino, de uma maneira geral, mas não deixam de salientar a possibilidade em se aventar o uso de outras abordagens:

[...] a princípio, quando eu penso em planejar uma aula, eu normalmente penso no método comunicativo. Então eu acho que eu não estou falando, é, mais prá frente no sentido, tipo assim, “ah, no futuro”, estou dizendo que

quando a gente planeja, por exemplo, começa com o “communicative”, você pode pensar em outras atividades que envolvam outras abordagens [...]
(PE)

Para elas, o que dificultaria o ensino comunicativo em escolas públicas é o fato de que o acesso a materiais diversos nem sempre é possível:

Tipo, o material, né? Porque no cursinho particular ou numa escola particular você consegue ter acesso a outros tipos de materiais do que a escola pública não te oferece, então, o que facilita o seu trabalho, não importa qual seja o [...] método que você use. (PJ)

Nota-se que, na fala acima, as alunas parecem confundir infraestrutura com materiais, já que tanto no ensino regular público quanto no privado há materiais disponíveis. Outra questão que subjaz essas falas é a da autonomia do professor, que pode criar receitas (e materiais) ao invés de depender delas (e de materiais prontos). Logicamente a questão da autonomia se liga à visão do papel do professor e do investimento na docência, como anteriormente sugerido aqui.

Em um estudo sobre o uso de tecnologia na educação, por exemplo, Teixeira e Finardi (2013) mostraram que no Espírito Santo o acesso a computadores e *tablets* não é um problema para grande parte da rede estadual, sendo que o que impede o bom uso da tecnologia é o uso crítico pelos professores e não o acesso a tecnologias em si. O programa do Livro Didático (PNLD) mostra também que o governo tem feito grandes avanços e investimentos para equipar escolas com materiais de qualidade, o que não se traduz sempre em um ensino de qualidade, já que não basta equipamentos e materiais para garantir um ensino de qualidade. Para isso é necessário um maior investimento na formação inicial e continuada de professores que, sem uma formação crítica, continuarão sendo meros instrutores com títulos de professores.

Os futuros professores PL e PM pensam que utilizariam a abordagem comunicativa em qualquer contexto, a princípio, e que não existe uma abordagem específica para contextos públicos ou privados. Nesse sentido, fazemos mais uma vez referência à discussão em Tilio (2014) sobre o uso da abordagem comunicativa na rede básica pública e as crenças dos futuros professores. Apesar do discurso em favor da AC,

notamos que as crenças parecem mais uma vez determinar as atitudes em sala de aula.

Para a futura professora PD, antes de pensar na melhor abordagem de ensino para os diversos contextos existentes, é necessário que se faça um diagnóstico acerca dos alunos e do contexto: “*eu teria que primeiro diagnosticar as necessidades daqueles alunos ali e o conhecimento prévio deles, né?*” (PD). Note-se que essa reflexão deveria ser feita sempre e independente da abordagem utilizada.

Os futuros professores PA e PK também pensam que é preciso definir os objetivos do ensino pautados na necessidade dos alunos, voltando a aprendizagem para as reais necessidades dos discentes, procurando empoderá-los por meio dos conteúdos trabalhados:

[...] eu passaria como, é, essa realidade, né? Tentando tratar todos os assuntos com a realidade dos alunos, então prá isso eu faria uma análise, talvez até um pouco mais profunda dos alunos com um questionário, alguma coisa do tipo, é, no começo do ano, do ano letivo e tudo mais, e eu tentaria colocar o conteúdo de acordo com a realidade deles, é, e com o pensamento crítico, é sobre aquilo que a gente está estudando (PA)

Para esses entrevistados também não existe uma melhor abordagem de ensino. De maneira a complementar o que haviam dito sobre o que ensinar nos contextos públicos e privados, os entrevistados acham que as abordagens devem corresponder aos contextos e, de maneira não menos importante, às expectativas e realidades dos discentes:

Não, é, eu acho que existem abordagens diferentes e eu acho que no ensino regular alguns professores subestimam muito os alunos, é, são abordagens diferentes, é, não existe uma melhor, uma pior, existe uma que corresponde à realidade do aluno. Eu acho que esse deveria ser o foco [...]
(PA)

5. DISCUSSÃO

5.1 UMA NOVA PROPOSTA? – AECL ou AELC?

Parece válido afirmar que a AECL é atraente aos olhos dos futuros professores, especialmente quando se indaga seu uso no contexto de ensino básico e público, que ainda hoje é criticado principalmente em função de questões curriculares, de estrutura e valorização docente. A visão dos futuros professores me permite perceber a AECL como uma medida que tem potencial para dirimir esses problemas enfrentados no dia a dia do professor de línguas. Se tal abordagem for adaptada e implementada nas aulas de inglês (ao invés de ser adotada em aulas de outros conteúdos), ela pode permitir ao professor a escolha de temas que sejam do interesse dos alunos, o que, conseqüentemente, poderá ter mais êxito na tentativa de despertar o interesse do discente para o aprendizado da língua. A escolha de temas (conteúdos) pode ser vista como uma ponte que aproxima o professor ao aluno e a língua ao aluno e ao professor. Essa abordagem tem sido usada em alguns contextos de formação, onde os professores aprendem a fazer planos de aula baseados em temas, como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina (FINARDI, comunicação pessoal), onde podemos encontrar inclusive um repositório¹⁶ (XAVIER, 2014) de planos de aulas feitos pelos futuros professores durante a disciplina de Estágio Supervisionado. A diferença no que estou propondo é que a AECL seja iniciada com a abordagem de ensino da língua inglesa por meio de temas (transversais) para gradualmente incluir o ensino de conteúdos diversos por meio da língua e vice-versa. Igualmente ao que proponho, as atividades encontradas no repositório supramencionado adotam temas considerados transversais, como *bullying*, *internet*, relacionamentos e preconceitos. O *e-book* disponível para download traz um passo a passo de como abordar cada tema aqui mencionado, como gêneros textuais diversos (textos, vídeos – também disponíveis para download –, tirinhas etc) que permitem a sua discussão das mais diversas e variadas formas.

Entendo que as características da AECL revisadas neste estudo não permitem, ainda, que ela seja implementada na sua totalidade no contexto do ensino regular

¹⁶ Disponível em <http://t4tenglish.ufsc.br>

brasileiro, uma vez que as questões curriculares e de formação docente ainda não permitem que se avenge algo tão grandiloquente, sem deixar de mencionar o fato de que não há, no Brasil, professores de conteúdos diversos que sejam fluentes no inglês em número suficiente e vice versa. Minha proposta, em face da realidade do ensino de inglês no Brasil e de acordo com o sugerido por Finardi (2014) em relação ao papel desse idioma na educação brasileira, volta-se para a obrigatoriedade do ensino comunicativo da língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos), de modo a preparar os discentes para uma Abordagem voltada ao Ensino da Língua por meio de Conteúdos/temas (ou AECL) considerados transversais a partir do sexto ano, por meio de parcerias/colaboração com os professores de outras disciplinas, aproveitando este momento para optar por temas que estimulem o pensamento crítico e emancipatório.

A AECL, ou AELC, como a entendo, possibilitaria, assim, o estudo de temas transversais por meio da língua com vistas à discussão acerca de assuntos pertinentes ao contexto dos discentes, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico ao mesmo tempo em que estimularia o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre professores e alunos.

Não desejo, com isso, mascarar os problemas existentes na educação nacional e reconhecer a dificuldade que representa para o professor de línguas fazer planos de aula de conteúdos diversos. Finardi, Silveira e Alencar (2016), elaboraram e implementaram um plano de ensino baseado em AECL/AELC para ensinar o conteúdo de primeiros socorros (pertencente à disciplina de biologia) e ondas (pertencente à disciplina de física) por meio do inglês como língua estrangeira. Nesse caso, o professor de conteúdos colaborou com o professor de inglês para elaborar os planos de ensino. O estudo analisou as percepções dos alunos submetidos a essa abordagem sendo que os alunos reportaram terem tido dificuldade nas aulas com o conteúdo de ondas em razão de sentirem mais dificuldade na disciplina de física. Finardi, Silveira e Alencar (2016) concluíram que a elaboração de planos de ensino nessa abordagem deve ser cuidadosamente feita a fim de evitar uma possível sobrecarga cognitiva, seja do conteúdo ou da língua veicular. Essa parceria entre o professor de conteúdos e língua, reportada em Finardi, Silveira e Alencar (2016), representa uma possibilidade dentro das próprias

sugestões dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira, a saber, a interdisciplinaridade. No caso do ensino de línguas por meio de conteúdos, esta pode ser uma solução para superar o obstáculo colocado pelos professores em formação. Além disso, os dados apresentados aqui sugerem que AECL/AELC é uma possibilidade e, dado as vantagens de sua implementação, estudos futuros são convocados no sentido de iluminar como essas dificuldades podem ser compensadas. Ainda assim, sugiro que um maior investimento, traduzido na formação docente – com vistas ao trabalho colaborativo, bem como na revisão curricular do ensino de línguas estrangeiras no que diz respeito, principalmente, ao reconhecimento do *status* da língua inglesa como língua internacional (por exemplo FINARDI, 2014), pode contribuir para que AECL/AELC se torne uma possibilidade factível no contexto da educação regular e pública.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar as possibilidades e limitações do uso da Abordagem de Ensino de Conteúdos diversos por meio da Língua (AECL) para o contexto do ensino de língua inglesa na educação pública brasileira para o Ensino Fundamental e, a partir desse panorama, fomentar apropriações acerca desta abordagem. Para tanto, esta dissertação faz uma busca detalhada sobre estudos acerca da referida abordagem no mundo, com a finalidade de pensar nas possibilidades e limitações da implementação da AECL no Brasil. A fim de subsidiar a reflexão sobre essa proposta, um estudo foi realizado no âmbito de um curso de formação de professores de inglês e teve como objetivo analisar crenças dos professores em formação por meio de questionários, entrevistas e análise de planos de aulas produzidos por esses futuros professores, além de uma breve análise do currículo do curso.

A análise do currículo do curso indica que a AECL não está explicitamente incluída em seu currículo e as análises dos questionários e das entrevistas indicam que, apesar dos benefícios da AECL, sua implementação é vista pelos professores em formação como um grande desafio no cenário educacional nacional, já que ela exige uma demanda profissional não compatível com a realidade atual brasileira por pressupor a existência de profissionais de língua capacitados para o ensino de conteúdos diversos e o seu inverso. A análise das entrevistas também mostrou que a produção de materiais baseados na AECL requer maior tempo e investimento na formação e capacitação docente e a análise dos planos de aula indica uma intenção de apropriação da AECL, embora os planos sejam ainda de natureza estrutural. De forma geral, os resultados do estudo sugerem que a AECL representa um potencial relevante para o ensino de línguas, mas que requer um maior investimento, traduzido na formação, qualificação e valorização docente em geral e do professor de língua estrangeira especificamente.

Como forma de amenizar os possíveis desafios da implementação da abordagem AECL/AELC no Brasil, o estudo sugere a implementação gradativa dessa abordagem com foco inicial na língua e gradativamente mais no conteúdo. A implementação da abordagem AECL/AELC no Brasil também deve privilegiar o

desenvolvimento do pensamento crítico e do empoderamento dos alunos por meio da seleção de temas/conteúdos de interesse e de necessidade do educando. Finalmente, a implementação da abordagem AECL/AELC deve considerar também o trabalho colaborativo na educação básica brasileira entre os profissionais do ensino de línguas com professores de outras disciplinas escolares, em combinação com outras abordagens de ensino e/ou posteriormente a elas.

Em suma, o estudo mostrou que há mais possibilidades e limitações do que apropriações propriamente ditas da abordagem AECL/AELC no Brasil (com exceção de FINARDI, SILVEIRA e ALENCAR, 2016). O estudo conclui que, em face das possibilidades de uso dessa abordagem para corrigir ou minorar os problemas relacionados ao atual ensino de inglês como língua estrangeira nesse contexto, tais como a reduzida carga horária e a não obrigatoriedade da oferta desse idioma no ensino básico, entre outros, e inobstante os desafios apontados neste estudo para a implementação dessa abordagem na educação básica brasileira, o uso dessa abordagem no Brasil merece, no mínimo, mais pesquisas e, nesse sentido, este trabalho espera ter dado uma importante direção e contribuição para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Melvin. Research Notes on Materials Development for Content-based Language Learning. **Sophia University: Junior College Division Faculty**, Vol. 34, p.1-17, 2014.

AZIZ, Ma'wa; MAAROF, Nooreiny. The Role of English in Content based Language Instruction at Tertiary Education. **Asian Journal of Multidisciplinary Studies**. Volume 3, Issue 8, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BIER, Ada. An Exploration of the Link between Language and Cognition From Vygotsky's Sociocultural Theory to CLIL. **EL.LE**, v. 4, n. 1, p. 71-84, 2015.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Por uma abordagem complexa do ensino de línguas. **Linguagem & Ensino: Pelotas**, Vol. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BREIDBACH, Stephan; VIEBROCK, Britta. **Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe – Research Perspectives on Policy and Practice**. Frankfurt: Peter Lang GmbH, 2013.

BROWN, H. Douglas. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge, p. 9-18, 2002.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL – Content Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUNHA, Myriam Crestian; SILVA, Walkyria Magno e. O Desafio de Aprender a Aprender na Formação de Professores de Língua Estrangeira. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Vol. 17, n. 1, p. 44-73, jun. 2014.

DEY, Ian. **Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists**. London: Routledge, 1996.

DORNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press. 2007.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FINARDI, Kyria Rebeca. From form to meaning: evidence from the design, implementation and analysis of a focused task. **Signótica**, Vol. 22, p. 357-379, 2010a.

_____. **Teachers' beliefs on and use of ludic language in the EFL class**. 1. ed. Lambert Academic Publishing AG & Co.KG, 2010b.

_____. Crenças de Estagiários de Letras Inglês sobre a Prática nas Escolas Públicas - Um estudo de caso. In: **III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**, Taubaté: Editora da Unitau, p. 403-419, 2011.

_____. Aportes da teoria do processamento da informação para a linguística aplicada e o ensino de L2. In: CARMELINO, Ana Cristina; MEIRELES, Alexandro Rodrigues; YACOVENCO, Lilian Coutinho (Org.). **Questões linguísticas: diferentes abordagens teóricas**. 1 Ed. Vitoria: PPGEL/UFES, Vol. 1, p. 211-223, 2012.

_____. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil and the use of English as an international language. **Studies of English Language Teaching**, Vol. 2, p. 401-411, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; DALVI, Maria Amélia. Encurtando as Distâncias Entre Teoria-Prática e Universidade-Escola no Ensino de Línguas e na Formação de Professores. **Intersecções**, Vol. 5, p. 115-127, 2012.

FINARDI, Kyria Rebeca; FERRARI, Luciana. Reflecting on the English(es) taught in Brazil. **Crop (FFLCH/USP)**, Vol. 13, p. 205-214, 2008.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Cláudio. O inglês na internacionalização da produção científica Brasileira. Artigo aceito para publicação na Revista **Intersecções**. Novembro de 2015. No prelo.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele; MOMM, Christiane. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Cadernos do IL**, Vol. 46, p. 193- 208, 2013.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em um universidade federal. **Leitura (UFAL)**, v. 1, p. 129-154, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele; SCHMITT, Jeovani; ANDRADE, Dalton. Technology, English Language Teaching and Internationalization at a Crossword: Insights from the Analysis of a Virtual Learning Environment in Brazil. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, Sevilha. **ICERI2014 Proceedings**. Madri: IATED, v. 1. p. 1-12, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro**, Vol. 66, p. 239-284, 2014.

_____. O Papel do Inglês na Formação e Internacionalização da Educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, p.109-134, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca; SILVEIRA, Nádia; ALENCAR, João Gabriel. First Aid and Waves in English. **Eletronic Journal of Science Education (EJSE)**, v. 2, p. 11-30, 2016.

FONTECHA, Almudena Fernández; ALONSO, Andrés Canga. A Preliminary Study on Motivation and Gender in CLIL and non-CLIL Types of Instruction. **Universidad de Murcia: IJES**, Vol. 14, n. 1, p. 21-36, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: Christine Nicolaidis, Kleber Aparecido da Silva, Rogério Títlio, Cláudia Hilsdorf Rocha. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 199-218, 2013.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”**. The English Company (UK) Ltd. British Council, 2006.

HASENOVÁ, Dana. The Impact of Observing Good Teaching Practice on Early CLIL Teachers: A European Project. **Neveléstudomány**. 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Vol. 14, n. 1, p.13-40, 2014.

KOROSIDOU, Eleni; GRAVA, Eleni. CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language. **Study in English Language Teaching**, Vol. 2, n. 2, 2014.

KRAMSCH, Claire. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. **The Modern Language Journal**, Vol. 98, n. 1, p. 296-311, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Post Method Pedagogy. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 35, No. 4, 2001.

_____. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching.** NewHaven, CT: Yale University Press, 2003

_____. **Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: O.U.P., 2000.

LASAGABASTER, David; SIERRA, Juan Manuel. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. **ELT Journal**, Vol. 64, n.4, p. 367-375, 2010.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, p. 211-236, 1988.

_____. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Vol. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

_____. Prefácio. In: NICOLAÍDES, C.; SILVA, K.A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, p.7-10, 2013.

LEONE, Andrea. Outlooks in Italy: CLIL as Language Education Policy. **Working Papers in Educational Linguistics**. 30(1): 43–63, 2015.

LORAN-PASZYLIK, Barbara. Foreign language teachers' perceptions of English and its status in European CLIL Classrooms. In **Cross-cultural perspectives on bilingualism and bilingual education.** Edited by Katarzyna Ożańska-Ponikwia, Barbara Loranc-Paszylik, pages 97-121, 2015.

MELO, Madalena. O Paradigma Epistemológico na Perspectiva da Interdisciplinaridade: A Transdisciplinaridade. **Revista Anhanguera**, Vol. 10, n. 1, p. 115-134, 2009.

MENEGAZZO, Rosana; XAVIER, Rosely Perez. Do Método à Autonomia do Fazer Crítico. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, (43): 115-126, Jan./Jun. 2004.

ORTALE, Fernanda Landucci; FERNANDES, Fábio Roberto. Os recursos tecnológicos na formação e na prática do professor de língua estrangeira. **Revista de Italianística**, Vol. 24, p.18-41, 2012.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e; VIEIRA, Lindiane Ismênia Costa. A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico. In: **XVIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**, 2005, Fortaleza, p. 98-98, 2005.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, Vol. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge University Press, 2014

ROSAS, Ricardo; CRUZ, Catarina Santa. ¿Cómo afectará a las brechas del SIMCE La reforma educacional propuesta por El Ministerio de Educación? **Papeles de Investigación**, Vol. 2, p. 1-12, 2014.

RUMELHART, David Everett. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 33-58, 1980.

SAIZ, Jorge Enrique; JIMÉNEZ, Sander Rangel. Capital social: una revisión del concepto. **Revista CIFE**, No 13, 2008.

SALGUEIRO, Maria Carmen Millán. **Multiculturalism and Interculturality in CLIL**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2015. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Cadiz, 2015.

SEBA, Rosângela Guimarães; QUEIROZ, Sávio Silveira de. As Contribuições da Teoria Sociocultural para o Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. **Saberes Letras**. Vitória, v. 6, n. 1, p. 190-199, 2008.

TALEBINEZHAD, Mohammad Reza; POUR, Vahid Shahidi. A Critical Look at CLIL on the Basis of Kardis Model. **International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World**. Volume 9 (2), 254---271, 2015.

TARABAR, Aida. CLIL and Bologna Process – The Bond between. **9th Research/Expert Conference with International Participations QUALITY**, 2015.

TEIXEIRA, Daisa; FINARDI, Kyria Rebeca. TICs no Ensino Presencial: Evidências de um Curso de Formação Continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)**, v. 7, p. 79-96, 2013.

TÍLIO, Rogério. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014.

VYGOTSKY, Levy. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, Mark. Social capital and access. **Universal Access in the Information Society**, Vol. 2, n. 4, p. 315- 330, 2003.

XAVIER, Rosely Perez. **Metodologia do Ensino de Inglês**. Florianópolis: UFSC, 2012.

_____ (org.). **Themes for Teaching English: volume 1**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2014.

ZAROBÉ, Yolanda Ruiz de. CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. **International CLIL Research Journal**, Vol. 1, n. 1, p. 60-73, 2008.

ANEXO A – Grade curricular do curso – Letras Inglês – UFES

Língua e Literatura Inglesa – Licenciatura			
Nível: Ensino Superior			
Grau Conferido: Licenciado em Língua Inglesa e Literaturas de Língua inglesa			
Turno: Matutino			
Tipo: Curso			
Modalidade: Licenciatura			
Funcionamento: Em atividade			
Documento de Reconhecimento: Decreto 39.815/56 (Publicado no D.O.U. de 22/08/1956)			
Conceito MEC: não avaliado			
ANO/ VERSÃO: 2008			
Data de Início: 06/07/2007			
Situação da Versão: PROPOSTA			
Número de períodos: Mínimo: 8 Sugerido: 8 Máximo: 12			
1º Período			
Código - Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Exercícios	Carga horária de Laboratório
DID05055 - Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I	15	15	0
LET05049 - Língua Inglesa: Fonética e Fonologia	60	0	0
LET05050 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Fonética e Fonologia	0	15	0
LET05051- Língua Inglesa: Morfossintaxe	60	0	0
LET05052- Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Morfossintaxe	0	15	0
LET05053 - Introdução aos Estudos da Linguagem	60	0	0
LET05054 - Latim I	60	0	0
PSO03292 - Psicologia do desenvolvimento	60	0	0
2º Período			
Código - Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Exercícios	Carga horária de Laboratório
LCE05131- Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II	15	15	0

LET05125 - Língua Inglesa: Prosódia	60	0	0
LET05126- Projeto de ensino em Língua Inglesa: Prosódia	0	15	0
LET05127 – Língua Inglesa: Estudos Sintáticos	60	0	0
LET05128- Projeto de ensino em Língua Inglesa: Estudos Sintáticos	0	15	0
LET05129 – Variação Linguística	60	0	0
LET05130 – Estudos Literários I	60	0	0
PSI00764 – Psicologia da Educação	60	0	0
3º Período			
Código - Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Exercícios	Carga horária de Laboratório
DID07599 - Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III	15	15	0
LET09535 - Língua Inglesa: Semântica	60	0	0
FIL03265 – Introdução à Filosofia	60	0	0
LET05821 - Língua Inglesa: Semântica	60	0	0
LET09546 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Comunicação Escrita e Os Gêneros Textuais	0	15	0
LET09552 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Processo Cognitivo de Leitura	0	15	0
LET09553 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Semântica	0	15	0
4º Período			
Código - Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Exercícios	Carga horária de Laboratório
DID07600 - Tópicos de Ensino de Língua Inglesa IV	15	15	0
LET09528 - Língua Inglesa: Comunicação Através da Leitura	60	0	0
LET09530 - Língua Inglesa: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico	60	0	0
LET09531 - Língua Inglesa: Comunicação Oral	60	0	0
LET09533 - Língua Inglesa: Estudos Britânicos	60	0	0
LET09545 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa:	0	15	0

Comunicação Através da Leitura			
LET09547 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico	0	15	0
LET09548 Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Comunicação Oral	0	15	0
5º Período			
Código - Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Exercícios	Carga horária de Laboratório
LET09490 - Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: Processos de Aquisição e Aprendizagem	60	0	0
LET09498 - Literatura Brasileira I: Periodização	60	0	0
LET09506 - Literatura Britânica: das Origens à Era Elizabetana	60	0	0
LET09532 - Língua Inglesa: Estudos Americanos	60	0	0
LET09536 - Língua Inglesa: Tradução – História Teórica e Prática	60	0	0
LET09549 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Estudos Americanos	0	15	0
LET09550 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Linguística Aplicada – Processos de Aquisição e Aprendizagem	0	15	0
LET09554 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Tradução – História Teórica e Prática	0	15	0
LET09563 - Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V	15	15	0
6º Período			
Código - Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Exercícios	Carga horária de Laboratório
DID07601 - Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI	15	15	0
LET09491 - Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: Processos Interacionais	60	0	0
LET09507 - Literatura Britânica: do Século XVII à Era Vitoriana	60	0	0
LET09514 - Literatura Norte-	60	0	0

Americana: do Período Colonial ao Realismo			
LET09537 Língua Inglesa: Tradução – Teorias e Práticas Atuais	60	0	0
LET09551 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Linguística Aplicada – Processos Interacionais	0	15	0
LET09555 - Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Tradução – Teorias e Práticas Atuais	0	15	0
7º Período			
Código - Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Exercícios	Carga horária de Laboratório
EDU09156 - Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	60	0	0
LET09508 - Literatura Britânica Moderna e Contemporânea	60	0	0
LET09515 - Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea	60	0	0
LCE09444 - Estágio Supervisionado I	80	0	200
8º Período			
Código - Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Exercícios	Carga horária de Laboratório
COL09566 - Trabalho de Conclusão de Curso	60	0	0
CSO03274 – Sociologia da Educação	60	0	0
DID07591 - Pesquisa e Prática Pedagógica	60	0	0
TEP09150 - Educação e Inclusão	60	0	0
LCE07563 - Estágio Supervisionado II	80	0	200

ANEXO B – Ementa Estágio Supervisionado I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS					
PROFESSOR: KYRIA REBECA FINARDI – kyria.finardi@gmail.com e Maria Carolina Porcino - carolina_porcino@hotmail.com					
CÓDIGO	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		PERIODIZAÇÃO IDEAL		
LCE 09444					
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	EXERCÍCIO	PRÁTICA	OUTRA
13	200	80		120	

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico-práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – a análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental.

OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando os conhecimentos específicos adquiridos com a prática;
2. Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;
3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;

4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;
5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;
6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia-a-dia inerentes à função docente.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das Unidades)

1. Bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes;
2. Bases conceituais sobre interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem;
3. Aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil;
4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.

METODOLOGIA

Aulas expositivas e dialogadas.
Encontros individuais e em grupos.
Atividades em campo de estágio com planejamento, elaboração e avaliação de material didático.
Elaboração de relatório do estágio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Revista Desterros*, 2014-1, número 66. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/2148/showToc>

KUMARAVADIVELLO, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. NewHaven, CT: Yale University Press, 2003.

LDB- LE/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

PCN- LE/98. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação será contínuo, englobando preferencialmente trabalhos em grupo.

1. Participação oral (2 pontos)
2. Leitura de textos do programa
3. Apresentação oral de forma colaborativa dos textos do programa (3 pontos)
4. Apresentação escrita e oral do relatório da prática (5 pontos)

ANEXO C – Planos de Aula

1. PLANO DE AULA DA FUTURA PROFESSORA H

alunos.

Por fim, considero que, nós como profissionais da docência, ainda precisamos alcançar e lutar por muitas coisas para obtermos um maior sucesso na esfera pública. Ao analisar criticamente minhas observações e assessoramento, como também as discussões com a professora regente e meus colegas em sala de aula, concluo que precisamos levar para as nossas salas de aula algo novo e eficaz, tendo consciência dos grandes desafios, a fim de contribuir para uma educação com mais significado e melhor resultados não só na pauta e nas avaliações, mas nos valores pessoais e sociais.

Anexos (Planos de Aula)**ANEXO A - PLANO DE AULA 1**

Turma: 6o ano - EJA

Professor (a), estagiário (a): FUTURA PROFESSORA H

Habilidade: Reading

Tema: O mundo, o meio ambiente e eu

Objetivos:

- Interpretar o texto do livro "The Whale and the Snail".
- Conhecer os diferentes animais e identificar os tipos de ambientes (biomas) que eles habitam.
- Identificar as características dos biomas usando adjetivos.
- Testar o conhecimento obtido sobre os ambientes (biomas) e os animais.
- Construir uma visão do mundo e da responsabilidade de cada indivíduo nele
Utilizar o imperativo nos comandos.

Conteúdos:

- Animais

- Biomas
- Adjectives

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Livro "The whale and the snail" em power point
- Folha de exercício de interpretação do texto
- Flashcards dos animais presentes no livro
- Flashcards dos biomas
- Flashcards dos adjetivos que definem os biomas
- Data Show e computador

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, será necessário o uso do Datashow e computador. O livro poderá ser projetado para que todos os alunos possam acompanhar a leitura e explicação do conteúdo. A leitura do livro deve ser feita com muito entusiasmo e sempre questionando aos alunos o que eles veem, sempre explorando as figuras dos animais e os ambientes. O professor incentivará os alunos na leitura. A explicação do conteúdo poderá ser feita durante a leitura. Será necessário sempre parar nas figuras de cada ambiente e perguntar quais animais eles veem, e quais são as características do ambiente, à medida que os alunos falam os flashcards podem ser expostos no quadro, um por um. O importante é requerer o máximo de informações dos alunos e incentivar a pronúncia do novo vocabulário. Ao final da história o professor terá no quadro um esquema de flashcards de todas as informações dos biomas. A partir dessas informações, identifique os tipos de biomas. Mesmo que a leitura do livro seja voltada para a compreensão do meio ambiente, é importante enfatizar o conteúdo da história, já que esse irá ser usado nas próximas aulas. Para testar a interpretação do livro, o professor pode oferecer uma atividade escrita de interpretação que inclua não só o conhecimento do texto como também do

conteúdo que foi passado. Para finalizar a aula, o professor pode explorar o uso de jogos como uma segunda atividade avaliativa. Posicione os diferentes flashcards de biomas pelas paredes da sala e ao centro da sala disponha figuras de vários animais (até mesmo os que não estão presentes na história) e as características dos biomas. Os alunos devem colocar as figuras nos biomas correspondentes num tempo determinado pelo professor.

ANEXO B - PLANO DE AULA 2

Turma: 6º ano - EJA

Professor (a), estagiário (a): FUTURA PROFESSORA H

Habilidade: Writing

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Conhecer os diferentes problemas ambientais enfrentados atualmente.
- Identificar os problemas ambientais na nossa cidade.
- Propor soluções e conscientização de outros do problema identificado.
- Construir uma visão do mundo e da responsabilidade de cada indivíduo nele.

Conteúdos:

- Vocabulário sobre o meio ambiente

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Fotos/imagens de problemas ambientais em geral
- Folha pronta para história em quadrinhos ou laboratório de informática
- Se necessário, Datashow e computador

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor poderá mostrar fotos/imagens sobre os diferentes problemas ambientais enfrentados nos dias atuais de maneira que eles falem o que eles veem, e o que eles acham que aquilo significa. Após a exposição do vocabulário, os alunos poderão pensar quais são os problemas enfrentados na cidade local. Enquanto os alunos falam, o professor poderá escrever todos os tipos no quadro. Em seguida, comparando os alunos ao caracol e as crianças da escola, o que eles enquanto crianças podem fazer para ajudar a solucionar esses problemas identificados? Assim, os alunos poderão criar histórias em quadrinhos sobre como ele irá solucionar esse problema de forma ilustrativa. Essa atividade pode ser feita tanto em papael, como no laboratório de informática.

ANEXO B - PLANO DE AULA 3

Turma: 6o ano - EJA

Professor (a), estagiário (a): FUTURA PROFESSORA H

Habilidade: Listening

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Conhecer as características da baleia e seu habitat
- Identificar as características pessoais e dos colegas
- Produzir informações baseadas na realidade dos alunos

Conteúdos:

- Vocabulário de características pessoais: tamanho, cor da pele, cor dos olhos, número do sapato, etc.

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Vídeo sobre as baleias

- Datashow
- Folha de exercícios de interpretação do vídeo
- Tabela de questionário sobre características pessoais

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor poderá mostrar o vídeo sobre as baleias e seu habitat. Os alunos terão que identificar no vídeo o maior número de informações possível sobre o animal. Em seguida, o professor distribuirá as folhas de exercício que testarão as informações obtidas no vídeo sobre as características da baleia. Para finalização da aula, o professor irá propor uma pesquisa para ser feita entre os alunos. Cada aluno receberá uma tabela a ser preenchida com várias perguntas sobre características pessoais ("What is the color of your eyes? How tall are you? What is the color of your hair?", etc.) Antes dos alunos pesquisarem os colegas, o professor pode fazer as perguntas para os alunos primeiro como um teste, para que eles preencham suas próprias características, e depois os alunos perguntam para o professor (nesse momento o professor pode especificar alunos para perguntá-lo). Em seguida, os alunos irão pesquisar os colegas de sala para preencher a tabela.

ANEXO B - PLANO DE AULA 4

Turma: 6º ano - EJA

Professor (a), estagiário (a): FUTURA PROFESSORA H

Habilidade: Speaking

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Desenvolver discussão entre os alunos sobre como a escola afeta o meio ambiente
- Produzir trabalho escrito sobre a discussão na elaboração do relatório
- Promover interação

- Incentivar a comunicação em inglês

Conteúdos:

- Vocabulário sobre o meio ambiente

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Folha de relatório do projeto

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor irá propor um trabalho em grupo. Diante das questões sobre o meio ambiente, será feita uma pergunta: O que os alunos poderão fazer para contribuir com o meio ambiente dentro da escola? Em grupos os alunos irão discutir sobre questões ambientais na escola e criar um projeto. (O professor pode dar idéias como: reciclagem de papéis usados durante o ano ou reciclagem de lixo). Toda a aula será voltada para a criação desse projeto. Para ajudar os alunos a produzir as idéias em inglês, o professor irá distribuir um relatório de projeto com informações a serem preenchidas como: problema, objetivo e como fazer. O professor irá orientar e dar suporte na criação de frases e no vocabulário desconhecido. Mesmo que a aula não seja toda em inglês, é importante o professor sempre falar em inglês com os alunos e incentivá-los a produzir a discussão em inglês usando aquilo que já foi discutido em sala sobre problemas ambientais. Esse poderá ser um projeto para escola, e futuramente o professor poderá trabalhar na efetuação dos projetos e exibição em feiras de ciência.

2. PLANO DE AULA DAS FUTURAS PROFESSORAS D e H

Turma: 5o ano

Professoras: FUTURAS PROFESSORAS D e H

Habilidade: Speaking

Tema: O mundo, o meio ambiente e eu.

Objetivos:

- Praticar a pronúncia em inglês através dos “tongue twisters”;
- Baseado na aula de “writing”, que os alunos deram soluções para salvar o meio ambiente, lembrar alguns “do’s and dont’s to save the environment” e escrever no quadro;
- Atraves da execução do exercício “Find someone who...” praticar a conversação entre os alunos usando o auxiliar “do” no presente;
- Conhecer mais a respeito de si próprio e dos colegas através do exercício de “reporting”, praticar comunicação oral fornecendo sua conclusão para o grupo.

Conteudos:

- Tongue twisters
- Saving the environment “do’s and dont’s”
- Uso do auxiliar “do” na formulação de perguntas e respostas

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Folha de exercicios “find someone who...”
- Quadro

Desenvolvimento:

Começaremos a aula com o “Warm up” do trabalho em grupo dado na última aula, cada grupo lerá em voz alta o “tongue twister” criado depois classificaremos através de votação o mais difícil, o mais fácil, o que mais rimou, o mais criativo e etc... de acordo com suas preferências.

Em seguida, a professora pedirá que os alunos se lembrem da aula de writing e quais foram as sugestões de ações dadas para salvar o meio ambiente, ela escreverá no quadro.

Depois os alunos receberão uma folha com o exercício “Saving the world: find someone who...” onde através da conversação, fazendo perguntas aos seus colegas tem que colocar os respectivos nome das pessoas que praticam tais ações, reunindo maior numero de nomes diferentes em suas folhas para interagirem de forma mais variada possível.

Por fim os alunos com suas folhas de exercício de pesquisa em sala de aula preenchidas deverão escrever (se quiserem) uma conclusão reportando as respostas que encontraram pela sala de aula, depois terão que falar para seus colegas.

Turma: 5o ano

Professoras: FUTURAS PROFESSORAS D e H

Habilidade: Reading

Tema: O mundo, o meio ambiente e eu.

Objetivos:

- Interpretar o texto do livro “the Snail and the Whale”;
- Conhecer os diferentes animais e identificar os tipos de ambientes (biomas) que eles habitam;
- Identificar as características dos biomas usando adjetivos;
- Testar o conhecimento obtido sobre os ambientes (biomas) e os animais;
- Construir uma visão do mundo e da responsabilidade de cada indivíduo nele Utilizar o imperativo nos comandos.

Conteudos:

- Animais
- Biomas
- Adjectives

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Livro "The whale and the snail" em power point
- Folha de exercicio de interpretação do texto
- Flashcards dos animais presentes no livro
- Flashcards dos biomas
- Flashcards dos adjetivos que definem os biomas
- Data Show e computador

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, será necessário o uso do datashow e computador. O livro poderá ser projetado para que todos os alunos possam acompanhar a leitura e explicação do conteúdo. A leitura do livro deve ser feita com muito entusiasmo e sempre questionando aos alunos o que eles veem, sempre explorando as figuras dos animais e os ambientes. O professor incentivará os alunos na leitura. A explicação do conteúdo poderá ser feita durante a leitura. Será necessário sempre parar nas figuras de cada ambiente e perguntar quais animais eles veem, e quais são as características do ambiente, à medida que os alunos falam os flashcards podem ser expostos no quadro, um por um. O importante é requerer o máximo de informações dos alunos e incentivar a pronúncia do novo vocabulário. Ao final da história o professor terá no quadro um esquema de flashcards de todas as informações dos biomas. A partir dessas informações, identifique os tipos de biomas. Mesmo que a leitura do livro seja voltada para a compreensão do meio ambiente, é

importante enfatizar o conteúdo da história, já que esse irá ser usado nas próximas aulas. Para testar a interpretação do livro, o professor pode oferecer uma atividade escrita de interpretação que inclua não só o conhecimento do texto como também do conteúdo que foi passado. Para finalizar a aula, o professor pode explorar o uso de jogos como uma segunda atividade avaliativa. Posicione os diferentes flashcards de biomas pelas paredes da sala e ao centro da sala disponha figuras de vários animais (até mesmo os que não estão presentes na história) e as características dos biomas. Os alunos devem colocar as figuras nos biomas correspondentes num tempo determinado pelo professor.

Turma: 5º ano

Professoras: FUTURAS PROFESSORAS D e H

Habilidade: Writing

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Conhecer os diferentes problemas ambientais enfrentados atualmente
- Identificar os problemas ambientais na nossa cidade
- Propor soluções e conscientização de outros do problema identificado
- Construir uma visão do mundo e da responsabilidade de cada indivíduo nele

Conteúdos:

- Vocabulário sobre o meio ambiente

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Fotos/imagens de problemas ambientais em geral
- Folha pronta para história em quadrinhos ou laboratório de informática
- Se necessário, datashow e computador

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor poderá mostrar fotos/imagens sobre os diferentes problemas ambientais enfrentados nos dias atuais de maneira que eles falem o que eles veem, e o que eles acham que aquilo significa. Após a exposição do vocabulário, os alunos poderão pensar quais são os problemas enfrentados na cidade local. Enquanto os alunos falam, o professor poderá escrever todos os tipos no quadro. Em seguida, comparando os alunos ao caracol e as crianças da escola, o que eles enquanto crianças podem fazer para ajudar a solucionar esses problemas identificados? Assim, os alunos poderão criar histórias em quadrinhos sobre como ele irá solucionar esse problema de forma ilustrativa. Essa atividade pode ser feita tanto em papel, como no laboratório de informática.

Turma: 5o ano

Professoras: FUTURAS PROFESSORAS D e H

Habilidade: Listening

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Através de ouvir e repetir as rimas existentes no livro “the Snail and the Whale” reconhecer os diferentes fonemas encontrados;
- Identificar as semelhanças na escrita e oralidade das palavras;
- Testar o conhecimento através dos diferentes “ending sounds”;
- Construir uma ponte entre o livro trabalhado, a musica “Pollywog in a Bog” e nós no meio ambiente.

Conteúdos:

- Vocabulário sobre o meio ambiente

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Livro “the Snail and the Whale” versão audio e texto.
- Videoclip da musica “Pollywog in a Bog” do grupo “the Barenaked Ladies” e letra da música (para exercício de reconhecimento rimas e fonemas semelhantes aos do livro antes trabalhados).
- Tongue twisters para distribuir entre os alunos reforçando as ideias de fonemas e rimas.
- Projetor
- Computador
- Aparelho de som

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor fará as seguintes perguntas ara “warm up”:

Vocês gostaram do livro? O que mais gostaram nele? Quem lembra o nome do livro? Através desta ultima pergunta tentar elicitare mais rimas presentes no livro que talvez eles lembrem ou palavras com sons parecidos e assim mostrar outras rimas que o livro apresenta e explicar o que são “ending sounds”, fonemas e “word family” tudo de forma ilustrativa mostrando no livro exemplos.

Em seguida, os alunos irão ouvir somente o audio do livro e depois tentar lembrar algumas palavras que tinham sons parecidos. Depois receberão folhas com o texto somente que tem no livro e a partir da leitura em coro ouvir e identificar como os sons de palavras parecidos formam as rimas, como se faz a combinação de frases para compor uma rima. Após a professora colocar

no quadro e explicar as “family words”: ALE e AIL, em duplas os alunos irão sublinhar de azul todas as palavras no texto que terminem com esses sons; e depois ainda irão tentar encontrar outros sons em comum e sublinhar de vermelho. Por fim, as duplas irão reportar quais outras “family words” que acharam e a professora irá colocar no quadro para que os alunos possam comparar o que todas as duplas acharam de diferente ou em comum.

No próximo passo a professora apresentará um videoclip de uma musica que tem também muitas rimas e que trata de um tema parecido com o do livro trabalhado. Os alunos irão ouvir e assistir. Em seguida os alunos receberão uma folha de exercicios onde há um vocabulário da música e os alunos tem que ligar essas palavras às suas respectivas figuras, depois ouvirão novamente a musica e tentaram preencher a letra da usica com o vocabulario que está faltando. Ao final a professora corrige e junto com os alunos indentificam novas family words encontradas na musica.

Por fim a professora dá uma atividade de “follow up”, pergunta se os alunos sabem o que são “tongue twisters”, depois distribui pedacinhos de papel com os mesmos neles, os alunos tem que formar trios, e cada trio ficará imcumbido de criar um “tongue twister” usando as “family words” que foram trabalhadas durante a leitura do livro e da musica.

3. PLANO DE AULA DO FUTURO PROFESSOR A

I. Plano de Aula: Data:
II. Dados de Identificação: Escola: [REDACTED] Professor (a): [REDACTED] Professor (a) estagiário (a): FUTURO PROFESSOR A Disciplina: Inglês Série: 4º ano Turma: B Período: 3º Trimestre
III. Tema: - Frutas
IV. Objetivos: Objetivo geral: Definir vocabulário sobre Frutas, utilizando a habilidade leitura. Objetivos específicos: Identificar vocabulário através da habilidade de leitura de frases curtas seguidas de imagens das frutas. Associar as frutas aos seus nomes.
V. Conteúdo: • Frutas
VI. Desenvolvimento do tema: Fazer uma revisão do tema sobre frutas utilizando o conhecimento previo sobre o assunto, antes dos exercícios. Depois, sem consulta e em duplas, os alunos farão algumas atividades em duplas para uma melhor absorção do conteúdo. Primeiro, será distribuído para cada dupla uma folha com as imagens das frutas e seus respectivos nomes, e em seguida um "complete a frase", onde serão retirados os nomes das frutas de frases apontando para as mesmas "this is an...(apple)" e os alunos completarão de acordo com a primeira folha dada com a indicação dos nomes. Os alunos pintarão as frutas e no final da aula os exercícios serão corrigidos.
VII. Recursos didáticos: Fotocópias; quadro branco.
VIII. Avaliação: Perguntas após o término da atividade. Correção dos exercícios com a turma, diagnosticando aqueles que absorveram o conhecimento
XIX. Bibliografia: -

Roteiro básico para Plano de Aula - Writing

I. Plano de Aula: Data:
II. Dados de Identificação: Escola: [REDACTED] Professor (a): [REDACTED] Professor (a) estagiário (a): FUTURO PROFESSOR A Disciplina: Inglês Série: 4º ano Turma: B Período: 3º trimestre
III. Tema: - Frutas
IV. Objetivos: Associar o vocábulo definido na aula anterior, identificando os aspectos morfológicos da palavra. Objetivo geral: Reconhecer o vocábulo através da habilidade "writing" Objetivos específicos: - Nomear as frutas através dos vocábulos apreendidos em aulas anteriores; - Identificar a ortografia das palavras - Organizar e ordenar os vocábulos de acordo com seus respectivos símbolos
V. Conteúdo: - Frutas
VI. Desenvolvimento do tema: A aula começará com uma revisão da aula anterior (reading ability), lembrando das frutas que apreenderam, fazendo uma pequena releitura em grupo (todos juntos ao professor lendo as frases sobre cada fruta). Em seguida, será distribuído uma folha de papel com os desenhos das frutas, sem os nomes, para que eles possam preencher. De início, será pedido que os alunos não recorram aos seus materiais, tentando escrever aquilo que eles se lembram. Depois de 10 minutos, se os alunos ainda não tiverem completado os nomes, será liberado para que eles possam revisar o material já distribuído com o nome das frutas.
VII. Recursos didáticos: Fotocópias, quadro, pincel.
VIII. Avaliação: Será feito um diagnóstico daqueles alunos que conseguiram preencher as lacunas dos nomes sem a ajuda do material antes distribuído. A correção dos exercícios também será uma forma de avaliação.
XIX. Bibliografia: -

Roteiro básico para Plano de Aula - Listening

I. Plano de Aula: Data:
II. Dados de Identificação: Escola: ██████████ Professor (a): ██████████ Professor (a) estagiário (a): FUTURO PROFESSOR A Disciplina: Inglês Série: 4º ano Turma: B Período: 3º Trimestre
III. Tema: -Frutas
IV. Objetivos: Objetivo geral: Identificar as frutas e os seus respectivos nomes. Objetivos específicos: Desafiar os alunos a encontrar as frutas que já aprenderam e associar os nomes daquelas que ainda não foram vistas, de acordo com seus respectivos nomes.
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Frutas
VI. Desenvolvimento do tema: Fazer um <i>brainstorm</i> perguntando o nome de frutas em inglês que eles conseguem se lembrar, mas sem nenhuma demonstração de figura. Depois, mostrar algumas frutas em power point e perguntar de novo os nomes, e saber se algum aluno teve contato com elas (se comeram alguma na semana, se gostam, se nunca experimentaram, etc). Será entregue uma fotocópia com diversas frutas e em seguida, será colocado um vídeo com uma música, para que os alunos assinalem a ordem em que as frutas foram citadas. Depois, será corrigido os exercícios e os alunos irão comparar entre si (perguntarão para pelo menos 2 alunos das frutas que gostam e que não gostam), e falarão para a turma o que descobriram sobre os colegas.
VII. Recursos didáticos: quadro, giz, datashow, música e imagens.
VIII. Avaliação: Correção dos exercícios
XIX. Bibliografia: Fruits song for children, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TxmvRiJ0I_s . Último acesso: 02 de dez 2014.

Roteiro básico para Plano de Aula - Speaking

I. Plano de Aula: Data:
II. Dados de Identificação: Escola: ██████████ Professor (a): ██████████ Professor (a) estagiário (a): FUTURO PROFESSOR A Disciplina: Inglês Série: 4º ano Turma: B Período: 3º Trimestre
III. Tema: - Frutas
IV. Objetivos: Objetivo geral: Reconhecer e aplicar os vocábulos ilustrados em aulas anteriores Objetivos específicos: Praticar a habilidade speaking através de encenações criadas com similaridades da vida real.
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Frutas
VI. Desenvolvimento do tema: Perguntar aos alunos quais frutas eles viram no refeitório no decorrer das aulas, e quem comeu qual fruta. Cada aluno diria qual sua fruta favorita. Depois eles diriam quais frutas eles menos gostam. Os alunos depois de falarem suas preferências, tentariam achar quais colegas possuem os mesmos gostos. Depois cada aluno apontaria qual fruta um aluno (de forma aleatória) gosta ou não gosta. Depois de um tempo, eles seriam divididos em duplas e cada dupla criaria uma barraca contendo uma das frutas discutidas em aulas anteriores. Cada dupla tentaria vender suas frutas, criando um cenário de uma feira.
VII. Recursos didáticos: Quadro branco, pincel.
VIII. Avaliação: Desempenho de cada dupla e da criação da barraca da feira. Desenvoltura ao falar sobre o tema.
XIX. Bibliografia: -

4. PLANO DE AULA DA FUTURA PROFESSORA B

I. Dados de Identificação:

Escola: [REDACTED]

Professor: [REDACTED]

Professor estagiário: FUTURA PROFESSORA B

Disciplina: Inglês

Série: 9º

Turma: A

Período: Matutino

I. Tema:

Profissões

II. Objetivos

- **Objetivo Geral:** Ser capaz de reconhecer as profissões
- **Objetivos Específicos:**
 - Identificar profissões;
 - Nomear as profissões;
 - Ser capaz de registrar as profissões por meio de descrições;
 - Localizar em textos respostas para perguntas objetivas;
 - Concluir sobre a existência de diversas profissões;
 - Propor a criação de novas profissões;
 - Formular diálogos, a partir de exemplos, de entrevistas de empregos.

III. Conteúdo:

- Profissões e suas descrições;
- "I want to be a..."
- "Yes, I do."
- "No, I don't."

IV. Desenvolvimento do Tema:

4.1 Reading:

- Introdução da aula: Após cumprimentar os alunos e perguntar como foi o fim de semana (aulas dadas na segunda-feira), ir direto ao assunto da aula: profissões. **(5 minutos)**
- Perguntar quais profissões eles conhecem em inglês. **(5 minutos)**
- De maneira informal e em português, perguntar e retirar informações sobre os familiares dos alunos e seus próprios interesses. Anotar no quadro os nomes de profissões citados já em inglês. **(10 minutos)**
- Indicar quais as profissões existentes. Além de demonstrar as mais comuns, mostrar e nomear profissões diferentes. Tudo isso por meio de flash cards previamente preparados.
- No verso de cada flash card haverá uma palavra que descreve a profissão.
- Ler as profissões e por meio de comandos em inglês pedir que repitam. **(10 minutos)**
- Após os slides, ainda de maneira informal, porém em inglês, perguntar:
 - What do you want to be when you grow up? **(5 minutos)**
- Entregar o texto preparado para a aula. Por meio do texto o aluno deverá ser capaz de ler e compreender para responder as perguntas propostas. **(15 minutos)**
 - O texto será lido somente pelos alunos, individualmente, e o professor estará a disposição para quaisquer dúvidas.
 - Alunos lerão o texto em voz alta.
 - Correção de pronuncia.
 - Correção das respostas.

4.2 Writing:

- Introdução da aula: cumprimentar os alunos em inglês e perguntar sobre a semana. **(5 minutos)**
- Relembrar as profissões aprendidas na aula anterior por meio dos mesmos flash cards. **(10 minutos)**
- Entregar ao aluno uma folha de atividade: **(10 minutos)**
 - Alunos devem ligar a profissão com sua descrição.

- Correção com todos os alunos.
- Correção de pronúncia.
- Dividir os alunos em grupos de 3 a 5 pessoas. **(5 minutos)**
- Propor a atividade que envolverá trabalho em equipe: **(20 minutos)**
 - Alunos devem criar uma nova profissão.
 - Descrição deverá ser feita em inglês e entregue ao professor.

4.3 Listening:

- Introdução da aula: cumprimentar os alunos em inglês e perguntar sobre o fim de semana. **(5 minutos)**
- Relembrar as profissões criadas na aula anterior. **(5 minutos)**
- Leva-los a sala de vídeo ou sala de informática. **(10 minutos)**
- Mostrar, duas vezes, trecho do filme "O Diabo Veste Prada", em inglês, sem legenda. **(10 minutos)**
 - Alunos devem tentar responder perguntas de compreensão e observação.
- Mostrar um segundo vídeo em inglês, sem legenda. **(20 minutos)**
 - Alunos devem ser capazes de responder perguntas de compreensão e observação.
 - Correção.

4.4 Speaking

- Introdução da aula: cumprimentar os alunos em inglês. **(5 minutos)**
- Relembrar os vídeos da aula anterior, perguntando detalhes que foram visto e respondidos nas atividades. **(5 minutos)**
- Anotar um diálogo no quadro, similar a um dos vídeos. **(5 minutos)**
 - Explicar que é um exemplo de entrevista de emprego.
- Dar exemplos de várias perguntas que poderiam ser feitas. **(10 minutos)**
 - Pedir sugestões dos alunos.
 - Traduzir as perguntas feitas em português para o inglês.
 - Pedir possíveis repostas, sempre adaptando ao inglês.
 - Anotar no quadro.
- Separar alunos em duplas. **(5 minutos)**

- A dupla deve criar um diálogo simulando uma entrevista de emprego, baseando-se nas perguntas sugeridos, no diálogo anotado no quadro e nos vídeos assistidos. **(10 minutos)**
 - Apresentar para toda a turma os diálogos escritos. **(10 minutos)**
- V. **Recursos didáticos:** quadro branco, caneta para quadro, papel, impressora, tinta pra impressora, sala de vídeo ou informática, filme.
- VI. **Avaliação:** avaliação feita por meio de atividades em sala de aula e participação do aluno
- VII. **Bibliografia:**
 - <http://www.cdlponline.org/>
 - Youtube
 - WWW.esl-galaxy.com

5. PLANO DE AULA DA FUTURA PROFESSORA C

Os planos de aula foram feitos explorando as quatro habilidades e levando em consideração o perfil da turma e os materiais estudados antes. Escolhi explorar mais o future simple, que os alunos já aprenderam, com o tema da política, que foi muito aprofundado nos últimos meses. Seguem a seguir os planos.

Plano de Aula - Reading

I. Plano de Aula: Data: 18/11/2014
II. Dados de Identificação: Escola: [REDACTED] Professor (a): [REDACTED] Professor (a) estagiário (a): FUTURA PROFESSORA C Disciplina: Inglês Série: 7ª série/ 8º ano Turma: A Período: Matutino
III. Tema: - Política: o contexto político que o Brasil se encontra, eleições e papéis.
IV. Objetivos: Objetivo geral: Identificar os cargos políticos e o papel da política no Brasil. Objetivos específicos: - Ler e reconhecer cada cargo político e sua função; - Diferenciar os cargos e analisar suas funções.
V. Conteúdo: - A política no país;

- Cargos políticos nas eleições;
- Como se fala cada cargo em inglês;
- Funções dos cargos políticos.

VI. Desenvolvimento do tema: Introdução da aula através de warm-up questions sobre o que é política, perguntar o que eles sabem sobre o tema. Escrever os cargos em inglês e verificar se eles sabem o significado em português. Explicar cada um antes de ler o texto com eles. Entregar o texto e ler em voz alta para eles. Pedir para explicar o que entenderam do texto e explicar o que não foi entendido. Fazer perguntas e respostas sobre o tema e fazer uma atividade de combinar as colunas.

VII. Recursos didáticos: Quadro, caneta, texto e quadrinhos.

VIII. Avaliação: Atividades de perguntas e respostas (2,5 p) e uma atividade de combinar as colunas (2,5 p).

XIX. Bibliografia: Wikipedia e Linguee, para traduções e definições dos termos em inglês.

Plano de Aula - Writing

I. Plano de Aula: Data: 25/11/2014

II. Dados de Identificação:

Escola: [REDACTED]

Professor (a): [REDACTED]

Professor (a) estagiário (a): FUTURA PROFESSORA C

Disciplina: Inglês

Série: 7ª série/ 8º ano

Turma: A

Período: Matutino

III. Tema:

- Política: o contexto político que o Brasil se encontra, eleições e papéis.

IV. Objetivos:

Objetivo geral: Reconhecer os cargos políticos e desenvolver uma plataforma política de disputa eleitoral.

Objetivos específicos: - Escolher um cargo político e escrever um texto de disputa eleitoral;

- Verificar a escrita formal para diferenciar da informal.

V. Conteúdo: - Cargos políticos e suas funções;

- Tipos de escrita em inglês;

- Desenvolvimento de textos.

VI. Desenvolvimento do tema: Após a aula de reading, os alunos vão relembrar e reconhecer os cargos. Os alunos serão divididos em 6 grupos de 4 a 5 pessoas e uma pessoa de cada grupo será escolhida, dentro do grupo, para participar de eleições. A professora trará um discurso conhecido para mostrar para os alunos como um exemplo e para que eles reconheçam uma escrita formal. Junto como grupo, cada aluno selecionado vai escolher o cargo mais interessante para eles e desenvolver um plano e discurso para disputa eleitoral, com o título: "If I am elected, I Will...". O texto poderá ter de 5 a 10 linhas.

VII. Recursos didáticos: Quadro, caneta, papel e lápis.

VIII. Avaliação: Correção dos textos (5,0).

XIX. Bibliografia: textos da aula passada e dos alunos.

Plano de Aula - Listening

I. Plano de Aula: Data: 02/12/2014

II. Dados de Identificação:

Escola: [REDACTED]

Professor (a): [REDACTED]

Professor (a) estagiário (a): FUTURA PROFESSORA C

Disciplina: Inglês

Série: 7ª série/ 8º ano

Turma: A

Período: Matutino

III. Tema:

- Política: o contexto político que o Brasil se encontra, eleições e papéis.

IV. Objetivos:

Objetivo geral: Ouvir os seis discursos e analisar as melhores escritas.

Objetivos específicos: - Verificar se os textos tem escrita formal;

- Conferir os dados dos textos e se condizem com as funções do cargo escolhido.

V. Conteúdo: - Leitura dos textos elaborados pelos alunos;

- Reconhecimento dos cargos políticos;

- Verificação dos conteúdos dos textos.

<p>VI. Desenvolvimento do tema: (Se possível, levar um vídeo de um discurso político para os alunos verem e ouvirem). Cada aluno de um grupo vai ler sua plataforma política e os alunos vão ouvir para reconhecer as palavras e escolher as melhores propostas e poderão escolher seus candidatos para votarem na próxima aula.</p>
<p>VII. Recursos didáticos: Quadro, caneta, textos elaborados pelos alunos.</p>
<p>VIII. Avaliação: Correção dos cadernos dos alunos pela análise dos textos e seus conteúdos (3,0).</p>
<p>XIX. Bibliografia: textos criados nas aulas; vídeo.</p>

Plano de Aula - Speaking

<p>I. Plano de Aula: Data: 09/12/2014</p>
<p>II. Dados de Identificação:</p> <p>Escola: [REDACTED]</p> <p>Professor (a): [REDACTED]</p> <p>Professor (a) estagiário (a): FUTURA PROFESSORA C</p> <p>Disciplina: Inglês</p> <p>Série: 7ª série/ 8º ano</p> <p>Turma: A</p> <p>Período: Matutino</p>
<p>III. Tema:</p> <p>- Política: o contexto político que o Brasil se encontra, eleições e papéis.</p>

IV. Objetivos:

Objetivo geral: Falar, de forma formal, pela defesa de sua candidatura e conseguir votos.

Objetivos específicos: - Desenvolver discurso político, sem textos guias, somente tópicos;

- Defender sua candidatura para captar votos.

V. Conteúdo: - Defesa de suas ideias e funções;

- Conseguir votos dos colegas de classe;

- Eleições e resultados.

VI. Desenvolvimento do tema: Cada aluno vai falar seus discursos sem olhar seus papeis, mas poderão ter a ajuda dos colegas do grupo, seus aliados na campanha. Assim, todos poderão praticar o vocabulário e estruturas gramaticais aprendidas.

VII. Recursos didáticos: Quadro, caneta, texto e discursos.

VIII. Avaliação: Participação na aula e trabalho em grupo (7,0) para fechar a unidade.

XIX. Bibliografia: discursos dos alunos e textos das aulas sobre o tema.

Segue em anexo a carta de apresentação, o cronograma assinado pela professora e um exemplo de prova que foi aplicada durante uma aula de assessoramento.

6. PLANO DE AULA DOS FUTUROS PROFESSORES G e I

Anexos (Planos de Aula) FUTUROS PROFESSORES PG e PI

Plano de aula Reading

Tempo: 50 minutos

Nível: 6ª série do ensino fundamental

Objetivos

Fazer com que os alunos pratiquem a compreensão de texto em língua inglesa e aprendam a utilizar o dicionário e obterem noções de tradução, de forma a terem mais autonomia na leitura.

Material

Fotocopias, dicionários, quadro

Procedimentos

1) Cumprimentar os alunos e escrever a data no quadro em inglês. 2 min

2) Distribuir dicionários e as folhas de atividades e pedir para que formem duplas 3 min

3) Introduzir o tema perguntando sobre higiene pessoal, brainstorming 5 min

4) Explicar a atividade de leitura: 1 relacione as imagens com as frases.

Atividade 2 pedir para que identifiquem as palavras semelhantes ao português que facilitam a leitura: important / bacteria / remove / dentist / dental . 5 min

6) Ensinar ao alunos como usa o dicionário português inglês e deixá-los fazer a atividade 15

7) Circular pela sala respondendo dúvidas diversas após o termino do tempo para a atividade 10 min

8) Corrigir as repostas da atividade 1, lendo a cada frase e perguntando qual é a figura correspondente. Pedir para que digam a tradução que fizeram da atividade 2 e escrever no quadro . 10 min

Plano de Aula Writing

WRITING

Fill in the blanks with the examples:

PROCEDIMENTOS

- Explique, em inglês, cada passo das instruções. Verifique então o que os alunos compreenderem: (ex: Can you explain the activity?) Fazer alunos responderem em inglês com suas próprias palavras. Confirme em português a explicação dada e após a compreensão das instruções, traduza o enunciado para o português.
- Organize a classe de forma que os alunos façam o exercício individualmente porem quando completarem comparar com o colega ao lado.
- Após os alunos compararem. Professor pede voluntários para lerem e depois escreverem no quadro. Junto com a possível correção.

Material:

Aparelho de som ou notebook e fotocópias.

Procedimento

Explicar a atividade que será realizada. Distribuir o material e preparar o áudio.
10 min

Tocar o áudio da primeira musica duas vezes, fazer a primeira correção, tocar outra vez para confirmação. 10 min

Repetir o procedimento para atividade dois. 20 min

Caça palavras para reforçar o vocabulário das atividades de áudio 10 min

Plano de Aula Speaking**Speaking Activity****Find Someone Who Game****1st Part**

Find a person who _____

Example: Find someone who brushes their teeth twice a day.

Do you brush your teeth twice a day? Yes, I do. No, I don't.

Find someone who flosses everyday

Do you floss everyday? Yes, I do. No, I don't.

2nd Part

Give students answers that they have already given in the first part of the activity and make them remember/make the questions.

Example: Yes, I do. Do you _____?

Reading Skill

Materials: a photocopy of the exercise and of the text for each student, board, food cards for each student.

Goals: Read a text about “Teens’ eating habits” and answer reading comprehension questions in the L2; enhance/reinforce vocabulary through an activity that focus on group work and infer meaning of the words in the text through the context.

Procedure: write names of foods on the board and hand out food for each learner with a “healthy food / junk food card” card. Explain the activity to them.

Each learner will have food and everybody is going to try to guess what the name of the food is in English (which is going to be on the board). When a learner shows his/her food the other learners must show the healthy food card or the junk food one.

Healthy food: mango, tea, onion, orange, cereal, honey, noodles, rice.

Junk food: soda, butter, mayonnaise, canned fish, chips, chocolate, instant noodles.

Reading task: hand out a photocopy of the exercises for each student. They should read the text carefully so that they are able to answer the questions. This task has two parts. In the first one Ss are supposed to (1) identify all kinds of food mentioned by each teenager; (2) identify which food is healthy or unhealthy, making a healthy food / junk food table; and answer the questions according to the text.

Writing Skill

Materials: board, poster paper, marker pen, ruler.

Goals: write sentences about their own eating preferences; apply the vocabulary they learned.

Procedure: In trios, students divide the poster paper into three parts and each one of them is going to write down sentences about what they like and dislike eating. Each student must write his/her name in the part of the poster paper designated for him/her. Teacher must write some prompts on the board such as *I like..., I dislike..., I hate..., I love...*

Students might help one another in the construction of the sentences. Teacher walks around helping the trios as needed.

After-activity: Posters will be affixed on the wall in the corridor, so that students can read about eating preferences of others.

Speaking Skill

Materials: board, 10 cards(A and B), 10 cards containing questions.

Goals: say sentences about eating habits in English and respond them saying if the habits are healthy or unhealthy.

Procedure: Begin the class asking what they studied/did last class. Introduce today's topic (e.g: Today we will continue to talk about *healthy/unhealthy food*). Write *Healthy Food/Unhealthy Food* on the board and elicit from them some examples of both kinds of food that they ate the previous day (Guys, what healthy food did you eat yesterday? What unhealthy food did you eat yesterday?)

Explain the activity: in pairs, each partner receives a card containing sentences on eating habits. They are supposed to read the sentences silently and memorize them in order to say them to the partner keeping eye contact (see sentences next page). The partner says if the eating habit is healthy or unhealthy. Ss must intersperse. The activity is a good tool to recap the vocabulary.

Still in pairs, each partner receives a card with questions to be asked and answered with open answers. The questions in the cards are:

1. What kind of food do you like?
 2. Do you eat healthy foods?
 3. What do you eat in moderation?
 4. What do you eat for breakfast?
 5. What kind of food do you like?
-
1. What kind of food do you dislike?
 2. How often do you eat junk food?
 3. What are your favorite fruits?
 4. What vegetable do you dislike?
 5. How often do you eat chocolate?

Teacher must walk around the classroom as students do both tasks.

Listening Skill!

Materials: CD player, listening comprehension worksheet.

Goals: listen to the testimonial of four people from different countries talking about 'junk food' recorded in English and answer the questions concerning the pieces of information in the audio. Make Ss perceive the different English language accents.

Procedure: write 'junk food' on the board. Do a brainstorm to recall kinds of junk food they know. Then, ask Ss about the frequency they eat 'junk food' (*how often do you eat junk food?*). Next, talk about the audio (*now we are going to listen to a four people talking about junk food.*)

Pre-listening activity: on the board write the following questions: *where are the people from? Who eats more junk food? What foods did you hear in the recording?*

Play the CD once and have Ss listen to it carefully in order to find the answers of the questions.

During-listening activity: distribute the activity in which Ss are supposed to fill in the gaps and play the CD again. Ask Ss to complete with the words in bold on the top of the worksheet as they listen to the audio one more time.

Post-listening activity: After playing the CD for the third time, correct the activity as a class to check the level of students' comprehension. Ask them if they realized the different accent each speaker has.

Audio transcript:

Anita, Taiwan

What junk foods do I eat? I like potato chips, chocolates, candy bars but these days because of diets though I don't usually eat a lot, but of course during the party with my friends we always buy lots and lots of junk food and we'll finish in an hour. Actually I like it, but I'm controlling myself right now.

7. PLANO DE AULA DAS FUTURAS PROFESSORAS E e J

Anexos (Plano de Aula)

Plano aula

Turma: 8º ano

Professoras estagiárias: FUTURAS PROFESSORAS PE e PJ

- **Objetivo geral:** Dialogar sobre desejos, sonhos e o que fazer quando adultos. Sobre como planejam realizar seus desejos e conversar sobre suas perspectivas.
- **Objetivos específicos:** Aquisição lexical, aprender a dialogar sobre planos para a vida.
- **Conhecimentos e/ou conteúdos:** Verbo transitivo (Wish) e hipóteses, Verbo "want to" e sua variação informal "wanna".
- **Desenvolvimento metodológico:** Apresentação e discussão do texto. Confeção de um mural online. Elaboração de uma mini feira demonstrativa.

Reading Class – Tempo estimado: 50 minutos

1ª Etapa: Apresentação do tema à turma, explicando aos alunos que nas próximas aulas falaremos sobre o que eles querem fazer no futuro. Perguntaremos sobre o que os alunos se interessam, o que planejam para o futuro próximo e o que eles fariam para mudar o mundo ou eles mesmos – procurando sempre a participação ativa de todos os alunos. Perguntaremos sobre o que os alunos sonham/desejam/esperam para seus futuros e o que

podem fazer para realizar todos seus objetivos. E os alunos estarão abertos para expor se já ouviram falar sobre as expressões que serão estudadas. (10 minutos)

2ª Etapa: Exibição do lyric video da música e explicação de seu contexto. O vídeo contém imagens de tópicos abordados na música que os estudantes possam desconhecer. (5 minutos)

3ª Etapa: Discussão do vídeo, questionar aos alunos o que eles compreenderam e dar a eles a chance de expor suas opiniões sobre a vídeo. (10 minutos)

4ª Etapa: Dividir a turma em grupos de cinco pessoas e distribuir as estrofes das músicas entre eles para que eles possam discutir o significado das palavras e do contexto, trocar os alunos de grupos periodicamente para que eles possam conectar a música como um todo. (25 minutos)

Writing Class – Tempo estimado: 50 minutos.

1ª Etapa: Os alunos serão levados ao laboratório de informática, conversaremos utilizando: Verbo transitivo (Wish) e hipóteses, verbo "want to" e sua variação informal "wanna". (10 minutos)

2ª Etapa: Exercícios de "Filling in" para consolidação dos novos conhecimentos. Discussão através de perguntas para solidificar o novo conhecimento. (10 minutos)

3ª Etapa: No computador, os alunos confeccionarão um mural online no site [[http:// http://en.linoit.com/](http://en.linoit.com/)] realizando um comparativo entre seus desejos e sonhos pessoais, com o futuro em perspectiva e o que fariam para realizá-los. (30 minutos)

4ª Etapa: Alunos divulgarão os links de seus murais para apreciação da turma.

Listening Class – Tempo estimado: 50 minutos.

1ª Etapa: Uma vez que os alunos já compreendem a música e seus conceitos, exibimos a versão acústica da música Billionaire – Travis McCoy feat. Bruno Mars e nos concentraremos no vocabulário, discutindo outras formas de sonhos e profissões relacionados ao vocábulo apresentado. (15 minutos)

2ª Etapa: Nos sentaremos em círculo para um jogo chamado “When I grow up...”, que consiste em: um aluno começará a frase “When I grow up I wanna be...” e completará com uma profissão ou um sonho eg. “When I grow up I wanna be a rockstar”, o próximo aluno deverá ter escutado o colega para repetir a frase e acrescentar uma nova palavra, eg. “When I grow up I wanna be a rockstar and a firefighter” e assim por diante. (30 minutos)

3ª Etapa: Ao fim da aula, disponibilizar uma lista de sonhos e profissões de acordo com as palavras usadas pelos alunos e pedir para que cada um escolha uma palavra, se houver mais de um aluno interessado em um tema, realizar um sorteio. Para a próxima aula, todos devem pesquisar em casa sobre o tema e preparar um personagem baseado nele para a realização de uma atividade para a próxima aula: eles deverão preparar um pequeno monólogo em inglês sobre cada sonho/profissão e o que foi preciso para realizá-los. (5 minutos)

Speaking Class – Tempo Estimado: 50 minutos (ou mais).

1ª Etapa: Explicar para os alunos que nessa aula, eles vão ser os representantes de seus temas e organizá-los em uma ordem para a apresentação. (10 minutos)

2ª Etapa: Cada aluno terá sua vez de apresentar seu pequeno texto. Ao fim de cada apresentação, todos alunos poderão fazer perguntas para que haja diálogo entre as apresentações e prática do vocabulário adquirido. (40 minutos ou mais)

3ª Etapa: Avaliação, juntos aos alunos, da realização das atividades e novos conteúdos, relacionando-os aos previamente estudados.

- **Recursos:** Texto com a letra da música, vídeo e internet para a realização do mural online.

- **Tempo Estimado:** De 4 a 5 aulas.
- **Avaliação:** Os alunos serão avaliados através de seus esforços para a realização das atividades, também nos quesitos de criatividade e retenção de conteúdo.

8. PLANO DE AULA DOS FUTUROS PROFESSORES F e K

Anexos (Planos de Aula)

Anexo A

I- Plano de Aula - Reading/Leitura

Data: 18/11/2014

II- Dados de Identificação:

Escola: [REDACTED]

Prof.: [REDACTED]

Prof. Estagiários FUTUROS PROFESSORES PF e PK

Disciplina: Inglês

Série: 4º ano

Turma: A

Período: Matutino

III- Tema:

Meio Ambiente – A preservação do meio ambiente é um tema relevante e recorrente nos debates em sala de aula, logo achamos importante abordá-lo com os alunos.

IV- Objetivos:

- **Geral:** Identificar as diferentes partes do meio ambiente que estão ameaçadas. São elas: água, habitat, ar, vida e energia.
- **Específicos:** -Reconhecer cada uma dessas partes do meio ambiente nas letras que formam a palavra *baleia* em inglês – *whale* (water, habitat, air, life, energy).

-Fazer a leitura de textos informativos sobre as partes do meio ambiente mencionadas.

V- Conteúdo:

Vocabulário relacionado à preservação do meio ambiente.

VI- Desenvolvimento do tema:

- 1) Professor cumprimenta os alunos em inglês e os incentiva a cantarem a música "Hello teacher".
- 2) A fim de introduzir o tema da aula – meio ambiente – o professor mostra uma apresentação de power point com fotos e textos explicativos pequenos. Os textos/legendas podem ser tirados do livro "Wouldn't you like a dinosaur?", HBJ Treasury of Literature, no capítulo intitulado "Let's Help Save the Earth".
- 3) O professor busca a participação dos alunos através de perguntas como: *What animal is this? (Whale); Is the whale in danger? (Yes); Why? (Because people are killing it).* Caso seja necessário, mesclar L1 com L2 para que os alunos se sintam mais à vontade de participar.
- 4) Após a introdução, o professor divide a turma em cinco grupos para que possam desempenhar a atividade de leitura de textos informativos sobre cinco diferentes áreas do meio ambiente. Cada grupo ficará com um tópico diferente, sendo: *water, habitat, air, life, energy.*
- 5) Professor supervisiona a leitura, auxiliando quando necessário e incentivando os alunos a utilizarem o dicionário.
- 6) Ao final da aula, o professor certifica-se que os grupos entenderam a ideia central de cada texto fazendo perguntas oralmente como: *What is your text about? Is it important to preserve ...? What letter of the whale does your part refer to?*

Os alunos não precisam escrever no caderno nessa aula.

VII- Recursos Didáticos:

Quadro, projetor (data show), folhas com texto para atividade de leitura, dicionários bilíngue.

VIII- Avaliação:

Participação nas discussões e nos grupos de leitura.

Referências:

Livro: "Wouldn't you Like a Dinosaur?", HBJ Treasury of Literature – Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1993.

Anexo B**I- Plano de Aula - Writing/Escrita**

Data: 25/11/2014

II- Dados de Identificação:

Escola: [REDACTED]

Prof.: [REDACTED]

Prof. Estagiários: FUTUROS PROFESSORES PF e PK

Disciplina: Inglês

Série: 4º ano

Turma: A

Período: Matutino

III- Tema:

Meio Ambiente – A preservação do meio ambiente é um tema relevante e recorrente nos debates em sala de aula, logo achamos importante abordá-lo com os alunos.

IV- Objetivos:

- **Geral:** Refletir sobre formas de preservar o meio ambiente em geral.
- **Específicos:** -Escrever em inglês ações que possam contribuir para a preservação do meio ambiente em suas casas.

-Fazer a ilustração das ações através de desenhos ou colagens.

V- Conteúdo:

Vocabulário relacionado à preservação do meio ambiente.

VI- Desenvolvimento do tema:

- 1) Professor cumprimenta os alunos em inglês e os incentiva a cantarem a música "Hello teacher".
- 2) A fim de relembrar o tema da aula – meio ambiente – o professor entrega novamente os textos trabalhados em grupo na aula anterior para que cada um possa relembrar seu tema.
- 3) O professor busca a participação dos alunos através de perguntas como: *What is your text about? ; What animal did we talk about last class?; Do you remember what the letters of the word "Whale" stand for?* Caso seja necessário, mesclar L1 com L2 para que os alunos se sintam mais à vontade de participar.
- 4) Após a introdução, o professor escreve no quadro (com a colaboração dos alunos) os cinco temas a serem trabalhados e divide a turma novamente em cinco grupos, que são os mesmos da aula anterior. Cada grupo ficará com um tópico diferente, sendo: *water, habitat, air, life, energy* (entretanto, é o mesmo tópico que o grupo já trabalhou).
- 5) Em grupos, os alunos devem escrever pelo menos duas ações que eles e suas famílias podem começar a fazer para salvar a terra.
- 6) Após a escrita, os grupos devem ilustrar cada ação através de desenhos e/ou colagens de figuras/imagens tiradas de revistas.
- 7) Ao final da aula, o professor certifica-se que os grupos produziram o material pedido e recolhe as atividades.

VII- Recursos Didáticos:

Quadro, folhas com texto de leitura, dicionários bilíngüe, folhas A4 em branco.

VIII- Avaliação:

Participação nas discussões e nos grupos de leitura e escrita.

Referências:

Livro: "Wouldn't you Like a Dinosaur?", HBJ Treasury of Literature – Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1993.

Anexo C**I- Plano de Aula- Listening/Audição**

Data: 02/12/2014

II- Dados de Identificação:

Escola: [REDACTED]

Prof.: [REDACTED]

Prof. Estagiários: FUTUROS PROFESSORES PF e PK

Disciplina: Inglês

Série: 4º ano

Turma: A

Período: Matutino

III- Tema:

Meio Ambiente – A preservação do meio ambiente é um tema relevante e recorrente nos debates em sala de aula, logo achamos importante abordá-lo com os alunos.

IV- Objetivos:

- **Geral:** Ouvir e identificar, em inglês, diferentes ações referentes à preservação do meio ambiente: reduzir, reutilizar e reciclar.
- **Específicos:** Reconhecer cada uma dessas ações na música “The 3R’s” do cantor Jack Johnson, inseridas no contexto da letra.

V- Conteúdo:

Vocabulário relacionado à preservação do meio ambiente.

VI- Desenvolvimento do tema:

- 1) Professor cumprimenta os alunos em inglês e os incentiva a cantarem a música "Helloteacher".
- 2) O professor conduz os alunos até a sala de vídeo
- 3) O professor busca a participação dos alunos, fazendo perguntas breves sobre as aulas anteriores relacionadas ao mesmo tema de meio ambiente, a fim de fazê-los lembrar o que já estudaram sobre o assunto.
- 4) O professor, com o auxílio de slides, explica o vocabulário específico da aula, citando exemplos e usando L1 quando necessário (Reduce, Reuse, Recycle)
- 5) As folhas com a letra da música "The 3R's" são distribuídas entre os alunos. O professor toca a música a fim de que os alunos preencham as lacunas com as palavras faltantes, ouvindo a música e identificando-as. Pode-se tocar a música até 2 vezes, se necessário.
- 6) O professor toca a música mais uma vez, dessa vez pausando-a nos momentos certos para corrigir em voz alta com os alunos, solucionando dúvidas de vocabulário.
- 7) O professor toca a música ainda mais uma vez, dessa vez encorajando todos os alunos a cantar em voz alta junto com a gravação.

VII- Recursos Didáticos:

Sala de vídeo, projetor (data show), folhas com texto para atividade de "fill in the blanks" (preenchimento de lacunas).

VIII- Avaliação:

Participação na aula, interesse, atenção no momento do exercício.

Referências:

The 3 R's – Jack Johnson

Anexo D**I- Plano de Aula - Speaking/Fala**

Data: 09/12/2014

II- Dados de Identificação:

Escola: [REDACTED]

Prof.: [REDACTED]

Prof. Estagiários: FUTUROS PROFESSORES PF e PK

Disciplina: Inglês

Série: 4º ano

Turma: A

Período: Matutino

III- Tema:

Meio Ambiente – A preservação do meio ambiente é um tema relevante e recorrente nos debates em sala de aula, logo achamos importante abordá-lo com os alunos.

IV- Objetivos:

- **Geral:** Expressar-se verbalmente acerca das ações desenvolvidas pelos alunos para a preservação do meio ambiente.
- **Específicos:** -Compartilhar com o restante da turma as idéias desenvolvidas em grupo.

-Sugerir outras formas de preservação para o grupo que estiver apresentando.

V- Conteúdo:

Vocabulário relacionado à preservação do meio ambiente.

VI- Desenvolvimento do tema:

- 1) Professor cumprimenta os alunos em inglês e os incentiva a cantarem a música "Hello teacher".
- 2) A fim de lembrar o tema da aula – meio ambiente – o professor entrega novamente os textos trabalhados em grupo na aula anterior assim como as ações produzidas pelos alunos (em grupo) para que eles possam lembrar o que foi feito.
- 3) O professor busca a participação dos alunos através de perguntas como: *What is your text about? What actions did you think of last class? Did you represent your action with a drawing?* Caso seja necessário, mesclar L1 com L2 para que os alunos se sintam mais à vontade de participar.
- 4) Nos grupos, os alunos escolhem os representantes que irão apresentar as ações produzidas pelo grupo (um aluno para cada ação).
- 5) Feito isso, os alunos apresentam as ações para a turma.
- 6) Após a apresentação de cada grupo, os outros alunos da turma contribuem com outras sugestões relacionadas ao tema.
- 7) Ao final da aula, o professor incentiva os alunos a elegerem (oralmente) qual a ideia (ação) mais criativa e original.

VII- Recursos Didáticos:

Quadro, folhas com texto de leitura, folhas A4 com desenhos/gravuras produzidos pelos alunos

VIII- Avaliação:

Participação nas discussões e nos grupos; desempenho oral ao apresentar ações e sugerir ideias.

Referências:

Livro: "Wouldn't you Like a Dinosaur?", HBJ Treasury of Literature – Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1993.

9. PLANO DE AULA DOS FUTUROS PROFESSORES L e M

Plano de Aula (Reading)

I. *Plano de Aula:* Data: 11/11/2014

II. *Dados de Identificação:*

Escola: [REDACTED]

Professor (a): [REDACTED]

Professor (a) estagiário (a): FUTUROS PROFESSORES PL e PM

Disciplina: Inglês

Série: 8° ano

Turma: A

Período: Matutino

III. *Tema:*

- O poder das mídias sociais

IV. *Objetivos*

Objetivo geral: entender a importância das mídias sociais, e como elas podem ajuda-los a melhorar seus mundos.

Objetivos específicos:

ao nível de conhecimento

- comparar o poder de voz das mídias sociais com os meios convencionais de comunicação;
- identificar com o que as mídias sociais podem contribuir;
- definir o uso do verbo modal "can"

ao nível de aplicação

<ul style="list-style-type: none"> • demonstrar os pontos positivos da comunidade; • localizar os problemas da comunidade; • esboçar ações que podem melhorar a comunidade, e/ou a vida dos alunos <p>ao nível de solução de problemas –</p> <ul style="list-style-type: none"> • concluir que as redes sociais podem mudar o mundo; • debater sobre o poder de transformação os próprios alunos têm; • propor quais mudanças, mínimas que sejam, os alunos podem tentar alcançar.
<p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbo modal “can” • variados verbos de ação (relacionados a redes sociais) • expressão “what...for?” • “would you like...?”
<p>VI. Desenvolvimento do tema:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Em círculo, ou eles divididos em grupos, conversar com os alunos (<i>brainstorming</i>) sobre mídias sociais: o que são? Quais usam? Qual a importância pra vocês? Conseguiria viver sem? Se sim, o que mudaria? II. Ajudar os alunos a inferir sobre o poder das mídias sociais: O que vocês fazem nas mídias sociais (chat, vídeos, músicas, leitura, etc.)? Vocês usam modelos tradicionais de comunicação? Quais? O que difere as mídias sociais dos modelos tradicionais de comunicação (tv, rádios e jornais)? Qual será o futuro desses modelos? Qual será o futuro das mídias sociais? Vocês já ouviram falar sobre mudanças na sociedade que aconteceram com a ajuda da sociedade? (Caso tenha disponível reportagens, mostre-as como exemplos – ex: manifestações de 2013) III. Depois da conversa, pedir os alunos pra escreverem num pedaço pequeno de papel a resposta para a pergunta a seguir: “O que vocês acham que as mídias sociais podem oferecer de novo para vocês?” A respostas serão lidas depois do momento leitura que vem a seguir. (item VIII) IV. Ler, e repetir, com os alunos em voz alta as frases na folha de exercícios “<i>Social media: what is it good for?</i>” (Varie as repetições quando possível!) V. Trabalhar com o vocabulário: neste momento, opte pela melhor maneira que se adequa aos seus alunos – tradução, imagens, etc. VI. Pedir aos alunos que respondam as perguntas propostas na folha. Os alunos poderão precisar de ajuda para entender as perguntas; então, explicar o que se espera deles antes deles começarem a responder. Perguntas 1 & 2 são pessoais. Perguntas 3 & 4 devem ser respondidas depois de uma minidiscussão em grupo. VII. Pedir alguns alunos que leiam as respostas deles em voz altas. Explorar ao máximo as respostas deles para que percebam o poder transformativo das mídias sociais.

VIII. Para finalizar, leia algumas das respostas que estão dentro da caixa (item III)
VII. Recursos didáticos: uma pequena caixa; folhas de exercícios; reportagens de jornal/revistas/internet sobre transformações na sociedade graças as mídias sociais; quadro; dicionários.
VIII. Avaliação: nenhuma nota será atribuída. Procurar a participação oral dos alunos.
XIX. Bibliografia: material próprio.

Social media: what is it good for?

SOCIAL MEDIA CAN EMPOWER YOU!

- You can meet new people!
- You can spread your ideas!
- You can ask for help!
- You can find new kinds of music.
- You can watch videos for fun.
- You can find free events to go.
- You can find new worlds, and new stuff to learn.

- A. What "powers" of the social media do you already have/use? Give examples. (In Portuguese)
- B. What "powers" would you like to have/use? What for? (In Portuguese)
- C. How can you help your community through social media? (In Portuguese)
- D. Do you think social media can help you change *your* life in any way? How? (In Portuguese)

ANEXO 2

Plano de Aula (Listening)

I. **Plano de Aula:** Data: 11/11/2014

II. **Dados de Identificação:**

Escola: [REDACTED]
Professor (a): [REDACTED]
Professor (a) estagiário (a): FUTUROS PROFESSORES PL e PM
Disciplina: Inglês
Série: 8º ano
Turma: A
Período: Matutino
III. Tema: - O poder das mídias sociais
IV. Objetivos Objetivo geral: ajudar os alunos a entender a importância das mídias sociais, e como elas podem ajuda-los a melhorar seus mundos. Objetivos específicos: ao nível de conhecimento <ul style="list-style-type: none"> • comparar o poder de voz das mídias sociais com os meios convencionais de comunicação; • identificar com o que as mídias sociais podem contribuir; • definir o uso do verbo modal “can” ao nível de aplicação <ul style="list-style-type: none"> • apontar a facilidade de acesso à diferentes causas e movimentos, em qualquer parte do mundo; • procurar e analisar pontos negativos na globalização da notícia; ao nível de solução de problemas – <ul style="list-style-type: none"> • pesquisar quais tipos de movimentos sociais podem ser valorizados pelas redes sociais; • debater sobre o poder de transformação os próprios alunos têm;
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none"> • verbo modal “can” • variados verbos de ação (relacionados a redes sociais) • expressão “what...for?” • “would you like...?”
VI. Desenvolvimento do tema:

IX.	Em círculo, ou eles divididos em grupos, conversar com os alunos (<i>brainstorming</i>) sobre mídias sociais: o que são? Quais usam? Qual a importância pra vocês? Conseguiria viver sem? Se sim, o que mudaria?
X.	Ajudar os alunos a inferir sobre o poder das mídias sociais: O que vocês fazem nas mídias sociais (chat, vídeos, músicas, leitura, etc.)? Vocês usam modelos tradicionais de comunicação? Quais? O que difere as mídias sociais dos modelos tradicionais de comunicação (tv, rádios e jornais)? Qual será o futuro desses modelos? Qual será o futuro das mídias sociais? Vocês já ouviram falar sobre mudanças na sociedade que aconteceram com a ajuda da sociedade? (Caso tenha disponível reportagens, mostre-as como exemplos – ex: manifestações de 2013)
XI.	Depois da conversa, fazer uma minidiscussão com os alunos sobre o poder da internet a partir da pergunta a seguir: “Você acha que a Internet é capaz de influenciar o comportamento de uma sociedade?”
XII.	Ler, e repetir, com os alunos em voz alta as frases na folha de exercícios “ <i>Social media: what is it good for?</i> ” (Varie as repetições quando possível!)
XIII.	Introduzir o tópico abordado no vídeo (apesar de as legendas estarem em português, é importante que os alunos sejam contextualizados antes de ver o vídeo. Assim, eles poderão se preparar para as informações recebidas).
XIV.	Pedir aos alunos que respondam as perguntas propostas na folha. Os alunos poderão precisar de ajuda para entender as perguntas; então, explicar o que se espera deles antes deles começarem a responder.
XV.	Pedir alguns alunos que leiam as respostas deles em voz altas. Explorar ao máximo as respostas deles para que percebam o poder transformativo das mídias sociais.
XVI.	Por fim, procurar com os alunos, se há alguma desvantagem em se levantar causas e movimentos na internet (como no vídeo, pessoas que aderiram à causa, sem saber de fato o que estava acontecendo; ou em 2013 quando se especulou que muitas pessoas foram às ruas somente para “fazer bagunça”)
VII. Recursos didáticos: vídeo; folhas de exercícios; reportagens de jornal/revistas/internet sobre transformações na sociedade graças as mídias sociais; quadro; dicionários.	
VIII. Avaliação: nenhuma nota será atribuída. Procurar a participação oral dos alunos.	
XIX. Bibliografia: http://www.ted.com/talks/alexis_onanian_now_to_make_a_slash_in_social_media Material próprio	

Social media: what is it good for?

SOCIAL MEDIA CAN EMPOWER YOU!

- You can meet new people!
- You can spread your ideas!
- You can ask for help!
- You can find new kinds of music.
- You can watch videos for fun.
- You can find free events to go.

- E. What was the cause presented in the video? (In Portuguese)
- F. What happened in the first week of voting? (In Portuguese)
- G. How did Greenpeace react? What was the Internet users' response? (In Portuguese)
- H. What are the advantages of using Internet for a cause? (In Portuguese)

ANEXO 3

Plano de Aula (Writing)

I. Plano de Aula: Data: 11/11/2014
II. Dados de Identificação: Escola: [REDACTED] Professor (a): [REDACTED] Professor (a) estagiário (a): FUTUROS PROFESSORES PL e PM Disciplina: Inglês Série: 8º ano Turma: A Período: Matutino
III. Tema: - O poder das mídias sociais
IV. Objetivos Objetivo geral: ajudar os alunos a entender a importância das mídias sociais, e

como elas podem ajuda-los a melhorar seus mundos.

Objetivos específicos:

ao nível de conhecimento

- comparar o poder de voz das mídias sociais com os meios convencionais de comunicação;
- identificar com o que as mídias sociais podem contribuir;
- definir o uso do verbo modal “would”

ao nível de aplicação

- discutir sobre o marketing proporcionado pelas redes sociais e o acesso à informação;
- analisar as vantagens e possíveis desvantagens do marketing pela internet;
- comparar o uso de internet com o uso de meios de comunicação tradicionais.

ao nível de solução de problemas –

- procurar soluções para as possíveis desvantagens do marketing online;
- debater sobre a importância da manutenção dos meios de comunicação tradicionais.

V. Conteúdo:

- verbo modal “would”
- variados verbos de ação (relacionados a redes sociais)
- condicionais “if... will” e suas variações.

VI. Desenvolvimento do tema:

- XVII. Em círculo, ou eles divididos em grupos, conversar com os alunos (*brainstorming*) sobre mídias sociais: How often do you go out with your friends? How often do you get in touch with them?
- XVIII. Do you use social networks? Why/why not? Do they help your day by day life? How? Do you know why they are created?
- XIX. Show them the video, it is the trailer of the movie about Facebook. After that make these questions: Do you use Facebook? What do you use it for? How often?
- XX. Depois da conversa, fazer uma minidiscussão com os alunos sobre o poder da internet a partir da pergunta a seguir: “Você acha que a Internet é capaz de influenciar o comportamento de uma sociedade?”
- XXI. Introduzir o tópico abordado na atividade. Trabalhar possíveis dúvidas de vocabulário
- XXII. Did you know that a lot of companies use social networks? Can you guess which networks and why? Do you think it is a good idea, bring the company to the internet? Would you do that if you had a company? What would you use social networks for? Are there dis/advantages in the use of Facebook,

<p>Twitter, blog accounts for companies?</p> <p>XIII. Explicar sobre a atividade. É importante que o professor esteja perto dos alunos, sempre disponível para eventuais dúvidas.</p> <p>XIV. O exercício é dividido em dois: fica à escolha do aluno qual fazer, se não ambos. Na primeira opção eles devem se passar por empresários em começo de carreira, e devem escolher dois tipos de redes sociais para fazer o marketing de suas empresas. Eles devem dizer o motivo pelo qual eles escolheram tais redes, quem é seu público alvo e o que eles esperam dessas redes (contato mais próximo com os possíveis consumidores, propaganda dos produtos, etc)</p> <p>Na segunda opção, eles devem criar um site sobre sua comunidade e(blog, diário online, rede social – twitter, tumblr, facebook, Orkut) e explicar a intenção do site (dar um tema, dizer qual é o público alvo, especificar quais recursos o usuário possuirá, entre outros)</p> <p>As homepages serão produzidas em murais de cartazes devido a falta de material de mídia e de conhecimento sobre a criação de websites.</p>
<p>VII. Recursos didáticos: vídeo; reportagens de jornal/revistas/internet sobre transformações na sociedade graças as mídias sociais; quadro; dicionários.</p>
<p>VIII. Avaliação: os trabalhos feitos nessa aula serão avaliados para nota final bimestral/trimestral, e apresentados na escola em forma de murais, ou apresentação em feira cultural.</p>
<p>XIX. Bibliografia:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=cRSTySErIHg</p> <p>Material próprio</p>

ANEXO 4

Plano de Aula (Speaking)

<p>I. Plano de Aula: Data: 11/11/2014</p>
<p>II. Dados de Identificação:</p> <p>Escola: XXXXXXXXXX</p>

Professor (a): [REDACTED]
Professor (a) estagiário (a): FUTUROS PROFESSORES PL e PM
Disciplina: Inglês
Série: 8º ano
Turma: A
Período: Matutino
III. Tema: - O poder das mídias sociais
IV. Objetivos Objetivo geral: entender a importância das mídias sociais, e como elas podem ajuda-los a melhorar seus mundos. Objetivos específicos: ao nível de conhecimento <ul style="list-style-type: none">• comparar o poder de voz das mídias sociais com os meios convencionais de comunicação;• identificar com o que as mídias sociais podem contribuir;• definir o uso do verbo modal “can” ao nível de aplicação <ul style="list-style-type: none">• demonstrar os pontos positivos da comunidade;• localizar os problemas da comunidade;• esboçar ações que podem melhorar a comunidade, e/ou a vida dos alunos ao nível de solução de problemas – <ul style="list-style-type: none">• concluir que as redes sociais podem mudar o mundo;• debater sobre o poder de transformação os próprios alunos têm;• propor quais mudanças, mínimas que sejam, os alunos podem tentar alcançar.
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Variado, pois dependerá do que os alunos irão produzir.
VI. Desenvolvimento do tema: <ol style="list-style-type: none">I. Os alunos irão fazer uma apresentação oral do trabalho escrito que eles haviam feito.II. Em grupos, eles irão montar um esquema de apresentação – o que eles irão falar, a ordem de apresentação dos integrantes, etc. O professor terá

<p>que ir grupo em grupo para ajuda-los a montar o "script".</p> <p>III. Os alunos que assistirão a apresentação responderão perguntas de interpretação, e também serão convidados a dar <i>feedback</i>.</p> <p>IV. Procurar discutir a viabilidade do projeto deles. Eles precisam entender as dificuldades, as possibilidades, e que eles não podem esquecer do poder de mudança que eles possuem - mesmo que eles tenham que esperar para colocar as ideias deles em prática.</p>
<p>VII. Recursos didáticos: dependerá do material que os alunos usarão – cartazes, posters, marcadores, etc.</p>
<p>VIII. Avaliação: nenhuma nota será atribuída. Procurar a participação oral dos alunos.</p>
<p>XIX. Bibliografia: material próprio.</p>

Comprehension Questions

- What is the main point of the project?
- Who is the target?
- How do they intend to put it into practice?
- What did you like the most?
- What could change?

APÊNDICE A – Termo de Consentimento

Termo de consentimento

Eu, João Gabriel De Conte Carvalho de Alencar e Karina Fadini, abaixo assinados, mestrandos em Educação e Linguística Aplicada, respectivamente, orientandos de Kyria Finardi, gostaríamos de contar com seu consentimento para participar de nossa pesquisa sobre formação de professores para o uso de metodologias e tecnologias de ensino.

Vitória, 2 de setembro de 2014

Assinaturas

João Gabriel Alencar
Karina Fadini
Kyria Finardi

1. Rebeca B. Saib Bayda
2. Adriano Pereira Moura
3. Natan Pablo de Oliveira
4. Geena Silva Ayla
5. Fernanda e Jauza Ferrareis
6. Amanda da Silva Moraes
7. Glândia Rezende Castro Torres
8. Ana claudia Peres Malta
9. Lishevanny Sant'Anna Jurewski
10. JOÃO Afonso Diniz PAIXÃO
11. Rayza Oliveira Coutinho
12. Lucas Henriques Cardoso
13. Luca Sartori Carrara
14. _____
15. _____
16. _____

APÊNDICE B – Questionário sobre o ensino de línguas

QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Prezado(a) acadêmico(a), este questionário visa coletar a sua opinião sobre alguns aspectos sobre metodologias de ensino de línguas adicionais. Para as perguntas que requerem sua opinião e justificativas, sinta-se à vontade para fazê-lo resumidamente, se achar necessário. Não é necessário se identificar ao preencher o questionário.

1. Qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas adicionais você conhece/está familiarizado?

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública? Por favor, justifique sua resposta.

5. Que noções você tem sobre o método CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)?

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Tenho conhecimento sobre a metodologia audio-lingual, a comunicativa e a tradução.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Eu me identifico mais com a metodologia comunicativa, pois acho que através desse método o aluno tem mais oportunidades para se expressar, além de lidar com situações relevantes para o seu dia-a-dia.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Acho que tudo depende do nível dos alunos (se as turmas são divididas por nível), do número de aulas por semana e do número de alunos por turma. Caso seja possível o método comunicativo, acredito ser uma melhor opção.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública? Por favor, justifique sua resposta.

Acho mais difícil a metodologia comunicativa na rede pública pelos mesmos motivos abordados na questão anterior.

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

não.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

não.

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Communicative approach e Audiolingual. Aprendi ambas em cursos particulares de Inglês. Ovi sobre essas metodologias na disciplina de Comunicação oral e nas disciplinas de Tópicos de Ensino em Língua Inglesa.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Audiolingual. Funcionou muito bem para mim pois me incentivava a falar sem necessariamente interagir mecanicamente com os colegas.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Communicative approach, devido ao grande número de alunos em sala de aula. Trabalhar em grupo, característica comum ao communicative approach, poderiam ser utilizados, fragmentando o número de alunos em grupos menores.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública?
Por favor, justifique sua resposta.

mesma resposta para a rede pública.

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

Nas disciplinas de Tópicos e Estágio.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

Nunca liçãoei nessa metodologia.

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Communicative approach and CLIL

Aprendi pouco sobre communicative Approach em Linguística Aplicada e Times discutido sobre CLIL na aula de Estágio nesse semestre.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Me identifico muito com o CLIL. Pense que é uma maneira mais real, e efetiva de aprender uma língua além de permitir os alunos a construir conhecimentos a partir de outra língua.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Sim. Tenho trabalhado a algum tempo com o CLIL e acredito que essa é um boa alternativa. As respostas dos alunos são mais positivas e eles se cansam menos. Percebo que os alunos não tem tanta "aversão" em aprender uma segunda língua, já que eles nem percebem que estão aprendendo.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública? Por favor, justifique sua resposta.

Apesar dos grandes desafios acredito que o CLIL também seja a melhor opção. Para mim, esse é o método mais produtivo não apenas na produção da língua, mas também na construção de conhecimentos gerais e de interesse do aluno.

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

Sim. Estágio I e meu atual emprego.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

Sim. Tem sido muito produtivo e eficaz. Tenho alunos que estão há 3 anos nesse método e são fluentes, se comunicam espontaneamente e dominam um vasto vocabulário.

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Abordagem Comunicativa, CTL.

Tive contato com a primeira antes mesmo de entrar no curso, mas vi também em Comunicação Oral no 4º período. Já o CTL vi em Tópicos V do 5º período.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Sim. Acredito que a Abordagem Comunicativa é uma boa metodologia, apesar de apresentar algumas falhas na minha opinião.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Na rede privada, bem como na rede pública, acredito que o método CTL é o que mais se aproxima da excelência que temos, hoje em dia, em outras disciplinas do sistema educacional que se tem no Brasil.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública?
Por favor, justifique sua resposta.

Sim, a CLIL como dito na resposta anterior

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

Sim. Estudei superficialmente em Tópicos V do 5º período.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

Não.

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Durante o curso nós aprendemos várias, mas em termos de utilização, o communicative approach. Eu aprendi inglês com esse método, sozinha e via imersão em outro país.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Acho que me identifico mais com communicative approach porque foi o que mais tive contato, mas discordo de alguns locais que o usam e às vezes não usam a tradução como parte.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Acho que não, se houver a participação dos alunos na construção do aprendizado.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública?

Por favor, justifique sua resposta.

Não. Se houver participação dos alunos na construção do aprendizado e também se o idioma for ensinado desde o início e efetivamente

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

Não.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

Não.

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Communicative Foi a que eu aprendi durante todo o curso de inglês.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Acho que todas as metodologias são válidas e eu não estou familiarizada com muitas metodologias.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Não acho que a rede privada abraça muito bem o ensino da língua inglesa.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública? Por favor, justifique sua resposta.

Acho que sim. Mesmo os professores têm uma certa liberdade em questões dos conteúdos, acho que os mesmos deveriam ser mais dinâmicos e abordar mais assuntos que encorajem os alunos da rede pública a estudarem/gostarem mais da língua inglesa.

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

não.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

não.

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Estou familiarizada com o método comunicativo e tradução. Eu sabia da existência dos dois, mas não de maneira tão científica. Aprendi em Comunicação Oral e comentários em outras aulas.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Eu me identifico com o método de tradução para iniciantes e o comunicativo para alunos mais avançados.

Penso que a tradução facilita a aprendizagem inicial do aluno, auxiliando no reconhecimento e familiarização das palavras. Depois (exerce) acredito no comunicativo como um reforço do que já foi aprendido.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Não.

Acho que o método não é o principal. Penso que cada pessoa se sente mais a vontade com cada método, porém, isso não quer dizer que o outro é pior. Apenas que nos identificamos com algum aspecto de certo método.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública? Por favor, justifique sua resposta.

Sim. Acredito que a tradução possa ser o melhor. Pois é rápido e claro. E é o que se é cobrado atualmente no vestibular (tradução). Assim eles podem ter mais oportunidades.

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

não.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

não.

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Metodologia comunicativa, ~~a~~ lexical (aprendidas no curso e trabalhadas em sala de aula) e através de equivalência.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Gosto da comunicativa porque facilita o aprendizado e faz com que os alunos falem. A lexical também é muito boa pois utiliza contextos do dia a dia do aluno.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Acredito que cada pessoa se adapta de uma maneira à metodologia que ~~o~~ lhe agrada. Porém, alunos parecem gostar muito do método com equivalência e exemplos do cotidiano.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública? Por favor, justifique sua resposta.

na rede pública, primeiramente, tinha que ter uma reformulação na contratação dos professores. Depois, as aulas têm que ser dadas em inglês para que os alunos estejam sempre familiarizados com a língua, através de uma abordagem lexical.

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

na disciplina de Estágio Supervisionado I, a professora nos explicou sobre a metodologia e achei muito interessante.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

não, mas gostaria de utilizar um dia.

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Método comunicativo, tradução gramática
audio lingual.

Os dois primeiros foram trabalhados em
Linguística aplicada e tradução respectivamente.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Método comunicativo, apesar de não
ser um método completo, pois há
uma deficiência em termos de gramá-
tica e os alunos muitas vezes têm difi-
culdades em se expressar, por não
terem uma base de comparação com
sua língua materna. A vantagem do
método é a maior exposição à língua.

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

não sabe, pois é necessário utilizar
diferentes métodos.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública? Por favor, justifique sua resposta.

não existe, assim como na rede privada a pluralidade prevalece.

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

Sim, na disciplina de estágio supervisionado

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

não

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Comunicativo, audio-lingual
aprendi com o comunicativo

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Comunicativo, porque eu consigo me expressar mais
(por causa da minha personalidade - "extrovertido")

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Acho que uma combinação de várias pq cada aluno tem o seu jeito de aprender.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública?
Por favor, justifique sua resposta.

A mesma resposta da "3"

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

Não

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

Não

1. Com qual(ais) metodologia(s) para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais você está familiarizado? Qual(ais) dessas você aprendeu durante seu curso e em qual(ais) disciplina(s)?

Communicative approach. Aprendi inglês desta forma em cursos de línguas, e na disciplina de comunicação oral.

2. Das metodologias com as quais você está familiarizado, existe alguma com a qual você se identifica mais, ou a qual você acredita ser o melhor método de ensino? Se sim, por quê?

Eu aprendi e recomendo a communicative approach, mas não acredito que seja a melhor, ou até mesmo se existe alguma melhor (que outra).

3. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede privada? Por favor, justifique sua resposta.

Não. Acho que existe uma variedade muito grande de estudantes ou pessoas que querem aprender, e uma metodologia única não contemplaria essa diversidade.

4. Você acha que existe uma melhor metodologia para o ensino na rede pública?

Por favor, justifique sua resposta.

~~Sim~~ Não. Pelo mesmo motivo da grande diversidade. Apesar do ensino de inglês na rede pública, ~~ele se~~ que se encontra defasado, teoricamente não existe uma "prática perfeita".

5. Você já estudou ou teve contato com a metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)? Caso afirmativo, em qual disciplina?

Não.

6. Você já lecionou por meio de CLIL? Se sim, como foi a experiência?

Não.

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista focal 1 – Reflexões com a turma

ROTEIRO PARA ENTREVISTA FOCAL 1

1. A disciplina *Estágio Supervisionado I* proporcionou discussões acerca da metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)?

Sim – Número de alunos: _____

Não – Número de alunos: _____

2. Caso a resposta acima seja positiva, você considera ter incorporado características da metodologia em seu(s) plano(s) de ensino? Exemplifique, no caso da afirmação.

3. Ainda levando em consideração seu conhecimento sobre CLIL, você acha que essa metodologia pode ser utilizada em escolas regulares públicas ou particulares de ensino básico? Justifique sua resposta.

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista focal 1 – Reflexões com a turma

Pesquisador: *A disciplina Estágio Supervisionado I proporcionou discussões acerca da metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning) – Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua, também conhecido como EMI (English Medium Instruction) e CBI (Content Based Instruction)?*

Futuros professores (uníssono): *Sim.*

Pesquisador: *Vocês lembram quando, ou por quanto tempo essa discussão ocorreu, por exemplo, se foi em uma aula, mais de uma aula?*

Futuro professor A: *A professora pediu para a gente pesquisar e aí eu vim uma aula depois e ela explicou mais ou menos, explicando um pouquinho sobre a metodologia CLIL.*

Pesquisador: *Você diria que em uma aula vocês conversaram sobre o assunto, mas que antes a professora havia solicitado uma pesquisa sobre o assunto?*

Futuro professor A: *Isso.*

Futura professora B: *Depois ela mandou a gente fazer na prática, né? Quer dizer, não “mandou”, nos solicitou.*

Pesquisador: *Você quer dizer: agora, durante as apresentações dos planos de ensino?*

Futura professora B: *Sim, agora durante as apresentações.*

Pesquisador: *Legal. Então vocês consideram terem incorporado características da metodologia em seus planos de ensino e nas apresentações?*

Futuros professores (uníssono): *Sim.*

Pesquisador: *Vocês podem exemplificar como?*

Futura professora C: *Eu acho que a minha ((o tema)) como é de política eu não coloquei lá no conteúdo ((no plano de ensino)) qual é a gramática específica que eu*

estou trabalhando, eu falei aqui que eles iam trabalhar o “future”, mas sem saberem realmente, assim, qual o nome, eu ia fazer uma explicação, então, pelo uso, pela escrita, pelo “reading” eles iam aprender, o que seria mais ou menos a ideia do CLIL, né? Pelo tema eles aprenderem o inglês.

Futura professora B: Eu até nem especifiquei em nenhum momento gramática, até por que eu nem concordo com esse lance de gramática. Então na hora de fazer o plano de aula eu não coloquei nada em relação à método, essas coisas.

Pesquisador: Mas qual foi o tema com o qual você trabalhou?

Futura professora B: Trabalho. Profissões.

Futura professora D: No meu trabalho, e da minha colega, a gente usou bastante ((CLIL)), a gente usou a literatura infantil e a partir dela a gente ficou com vários temas. Por exemplo, temas inter-relacionados, um deles foi o de “biomas”, depois foi essa relação de a gente com o mundo e a gente no mundo, então a gente pôde fazer assim, uma transdisciplinaridade.

Pesquisador: Sim, hoje na apresentação da sua colega ela trabalhou com meio-ambiente.

Futura professora D: Isso. A gente tentou focar mais nos problemas relacionados a esse tema e o que fazer para solucioná-los.

Futura professora E: No meu caso, e no caso da minha colega, a gente até disse o que que a gente ia falar, o conteúdo, porque a gente estava pensando já no esquema de currículo da escola que a gente estava, que o conteúdo é especificado. O que a gente pensou na verdade é que a gente não ia trabalhar da maneira padrão, então a ia tentar fazer com que o conteúdo não fosse o foco na maior parte das vezes, mesmo tendo que especificar o conteúdo por questões de currículo da escola.

Professora: O conteúdo, que você fala, é o gramatical?

Futura professora E: *Isso, não chegando pros alunos e falando “hoje nós vamos estudar ‘want to’ e ‘wanna’” e sim mostrando que a gente ia estudar isso dentro de um tema, que era “sonhos e conquistas” e como fazer isso ((como chegar lá)).*

Futura professora F: *Já o nosso também teve, é, nós pegamos o mesmo tema, que foi meio-ambiente, para os quatro planos de aula, então houve essa integração aí buscando sempre trabalhar, mas não teve, é, um foco gramatical específico realmente. Nós não abordamos isso. O objetivo era justamente trabalhar as questões relacionadas ao meio-ambiente e ações que poderiam ser feitas buscando ligar isso com a realidade dos alunos.*

Futuro professor G: *Nosso grupo também, as quatro aulas foram dedicadas para ensinar, é, trabalhar higiene pessoal. Então, dentro desse tema, a gente abordou “speaking”, “writing”, “reading”, “listening” interligados com as atividades e, na verdade, a gente não quer ensinar cada coisa separadinha em cada exercício, e sim o tema total, que é cuidar da sua própria saúde.*

Pesquisador: *Haja vista o que você falou hoje, durante a sua apresentação, quando o pessoal lhe indagou sobre uma possível dificuldade dos alunos ao fazer o dever proposto, você disse que na aula anterior os alunos...*

Futuro professor G: *Já tinham lido.*

Pesquisador: *Eu tenho uma pergunta, que me veio agora, com a fala de vocês. A professora disse que vocês já fizeram todos os planos de ensino, isto é, todas as quatro aulas, cada uma enfatizando uma habilidade da língua e agora vocês estão apresentando, né? Semana passada foi uma habilidade. Foi...*

Futuros professores (uníssono): *“Reading”...*

Pesquisador: *Hoje foi o “writing”, certo? Bom, a pergunta que eu tenho para fazer agora é a seguinte: “Vocês acham que é mais fácil utilizar CLIL para uma habilidade em específico?”*

Futura professora C: *Você trabalhar uma habilidade sozinha na aula?*

Pesquisador: Isso. Como vocês estão trabalhando as habilidades separadamente, a pergunta é: “Vocês acham que a metodologia é mais fácil de ser entendida, incorporada, quando vocês trabalham com uma habilidade especificamente?”

Futura professora D: Eu acho que separando as habilidades é mais difícil. Quando a gente preparou a aula para o “writing”, a gente parou e falou: “Nossa, mas essa aula aqui tem tudo, ela não está só focando no ‘writing’”, mas aí a gente disse: “Não, então tá, vamos tentar ver qual é o ‘spotlight’”, que é o “writing”, mas a gente tem que estar trabalhando as outras habilidades também, mas, é, em questão de qual que é a melhor, acho que não, acho que (CLIL) serve para todas.

Futura professora C: É como nossa professora tinha falado, a gente está fazendo aqui na sala eles vão escrever, mas isso não quer dizer que eles vão só escrever, eles não vão ficar mudos escrevendo, eles vão estar lendo o que eles viram antes, eles vão estar conversando entre eles para discutir as ideias, então eles vão estar com todas as habilidades da mesma forma, só que ((a aula)) é mais focada em uma só ((habilidade)).

Professora: Mas vocês acham que a metodologia CLIL proporciona que vocês trabalhem as habilidades de uma forma mais integrada?

Futuros professores (uníssono): Sim.

Futura professora F: Isso que eu ia falar, meu comentário ia ser justamente esse. A partir de um tema, que quando você começa a planejar as aulas, automaticamente você vai direcionando e dividindo o seu tempo para abordar todas as habilidades.

Futura professora D: E aí você pode alinhar também com o que está sendo passado nas outras matérias da escola. Tipo, você pode ver quais são os temas que estão sendo trabalhados com os outros professores e tentar também trazer o inglês para aqueles temas.

Professora: E isso diferencia o CLIL de outras metodologias?

Futura professora B: Com certeza.

Futuro professor G: *Só que eu acho que é o seguinte: ele perguntou se é mais difícil, se é mais fácil... Eu acho que, é, é mais fácil ensinar da forma CLIL usando as outras coisas, é, as quatro habilidades, só que eu acho que o contrário seria um pouquinho difícil, você querer ensinar as quatro habilidades por um tema. Então, às vezes você quer ensinar “speaking”, mas ao mesmo tempo você está focado em ensinar o foco do CLIL, então, o que que acontece? Você, às vezes, pode se perder querendo ensinar o que eles têm que aprender de forma geral e eles não focam tanto no “speaking”, que eles teriam que praticar tanto. Então, eu acho que o contrário é conflituoso, mas ensinar o CLIL com as habilidades, acho que é mais fácil.*

Pesquisador: *Legal. A última pergunta, então: Independente do que vocês pretendem fazer depois de formados, mas se vocês se encontram, depois de graduados, no contexto do ensino regular e público, vocês incorporariam CLIL no dia-a-dia das aulas? Isto seria uma coisa constante ou não?*

Futuros professores (uníssono): *Com certeza.*

Futura professora B: *Até porque escola regular é diferente de cursinho particular de inglês, né? Porque no cursinho de inglês você está lá para aprender a falar inglês, né? Já na escola regular você está lá para tentar aprender alguma coisa para você se comunicar.*

Futura professora D: *É, na escola pública a gente tem mais liberdade para montar nosso planejamento. Então, acho que seria o lugar ideal, assim, é o lugar ideal que você tem. Ou quando você dá aula particular ou você tem um grupo particular seu, você pode implantar a metodologia mais livremente, porque se você vai no cursinho você vai ter que seguir aquele currículo ali que tá colocado.*

Futuro professor A: *E é um local com uma maior interdisciplinaridade também, né? Você não tem só o professor de inglês ali, você tem o professor de química, de biologia, de física, e você pode ir conversando com eles e juntando as disciplinas fazendo com que os alunos tenham esse reforço na aula de inglês para física e vice-versa. Então acho que o CLIL se habitua bem na escola pública.*

Professora: *Mas vocês veem alguma dificuldade de implantação do CLIL?*

Futuro professor G: *Se você por em consideração o currículo, que a gente tem que seguir, tal, tal, tal, tal, tal, tal, e se você parar para pensar a criançada não está apreendendo nada, né? Eu acho que seria muito melhor eles aprenderem algo via o inglês do que tentar aprender o inglês e não conseguir nesse método tradicional. Então eles ((os alunos)) estão tentando aprender inglês, mas não estão aprendendo nada e no outro caso ((CLIL)) eles aprenderiam não só inglês, mas muito mais coisas. Então eu acho que, se eu, como criança, tivesse tido aulas CLIL em aulas de inglês, eu teria aprendido muito mais inglês e sobre o resto das coisas do que naquela aula maçante de inglês em que escrevo no quadro era...*

Futura professora D: *Descontextualizado da realidade, né?*

Futuro professor G: *Exatamente, então você põe o inglês para eles como se fosse uma matemática. Eles vão entender aquilo como um problema em que eles têm que estar lá para copiar e fazer exercício. Eles não estão, eles não têm a noção de que eles estão aprendendo algo. Eles estão lá, estão trabalhando. É mais uma questão de serviço do que de propriamente aprender algo.*

Futura professora E: *Então, eu acho que, na verdade, se for a questão de empecilho, eu acho que o empecilho é realmente o currículo, porque teoricamente eu tenho que atingir certos objetivos no ano, como se fosse realmente uma fábrica. Eu tenho que atingir o objetivo de ensinar isso, tem que fazer isso, ensinar aquilo e aquilo outro. Então, no caso, o conteúdo gramatical, por exemplo, nos parâmetros atuais, é o objetivo que eu tenho que alcançar. Então, teoricamente, colocar o CLIL em vigor ia ser algo mais complicado, por causa disso. Então, na verdade, o maior empecilho é você encontrar uma maneira de colocar isso atendendo às normas que o Estado coloca em você.*

Futura professora C: *Desde que eu comecei o curso, o pessoal sabe, eu venho de uma outra faculdade, eu fiz biologia, eu sempre quis trabalhar em uma escola que tivesse essa abordagem bilíngue para dar aulas de biologia e ciências em inglês. Então, quando a professora titular ((em licença)) falou sobre isso o meu colega até veio e falou comigo: “Oh, você vai se interessar por esse assunto, porque é uma coisa que você sempre quis trabalhar, né?” Até, como um dos motivos também, além de gostar muito de inglês e trabalhar dando aulas de biologia há muito tempo,*

era tentar achar alguma forma, não só em escola bilíngue, que às vezes é muito difícil de conseguir ingressar, mas trazer isso para a pública também, acho que isso que era a ideia.

Professora: Vou trazer uma questão, aqui, que rolou durante as aulas, com relação ao empecilho que haveria em se usar o CLIL em escola pública. O uso da língua-alvo seria um empecilho? Porque alguns comentaram aqui, eu me lembro, quando a gente estava apresentando a metodologia CLIL, que seria difícil usar essa metodologia com alunos iniciantes, alunos que não tivessem nenhuma bagagem, nenhum vocabulário... E aí, qual a opinião de vocês em relação a isso?

Futuro professor A: Seria um empecilho, mas não seria uma parede impossível, porque, apesar de eles terem um nível iniciante, você pode tratar ((do assunto)) com um vocabulário de iniciante, você pode tratar daquele assunto de uma forma que eles consigam entender e que essa mensagem seja passada.

Futura professora B: E você vai inserindo vocabulário aos poucos, já que você pode falar português...

Professora: Isso que eu ia falar, um trabalho gradual.

Futura professora B: Exatamente. Tanto que daqui a pouco eles nem tão percebendo...

Futura professora F: Mesclando também. Uma língua e outra, L1 e L2, para o aluno se sentir até mais confiante.

Futuro professor G: Isso. E se você parar para pensar que, tipo assim, se você for falar sobre um tema e se você quiser aprofundar muito esse tema você tem que usar tanto inglês básico quanto avançado, se você for falar de tudo sobre aquele tema. Então tem como falar sobre tal tema só com iniciantes, você vai fazer, tipo assim, vocabulário bem “besta”, bem básico, bem simples, e você vai estar ensinando as duas coisas, tanto vocabulário, tanto as questões gramaticais, “listening”, “writing”, tudo, e vai estar ensinando outras coisas, mas vai ser bem superficial. Você não vai aprofundar no assunto principalmente com esse conflito da língua. Então se você quiser aprofundar o assunto você vai ter que usar a língua nativa, mas para ensinar

a língua-alvo, você vai ter que ser superficial. Então, esse é um comprimido, como é que fala? Assim, é que você tem um limite ali, você não pode passar do limite porque senão os alunos não vão aprendendo nem mais inglês, nem mais o assunto, porque eles não estão entendendo nada. Então tem que manter superficial o assunto para que eles comecem a aprender, então esse assunto pode ser eterno para eles. No primeiro nível eles aprendem esse assunto de forma superficial, no dia em que eles estiverem na oitava série eles vão falar desse assunto mais uma vez, só que já com vocabulário mais extenso, com questões gramaticais mais extensas. Então, eu acho que é uma coisa de [...], né?

(A GRAVAÇÃO FOI INTERROMPIDA NESTE MOMENTO, NO ENTANTO A CONVERSA SE DELINEOU PARA O FIM EM FUNÇÃO DO TÉRMINO DO HORÁRIO DA AULA)

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista focal 2 – Novas reflexões

ROTEIRO PARA PÓS-ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO (ENTREVISTA FOCAL 2)

1. Qual a sua idade?
2. Este é seu primeiro curso universitário?
3. Por que você optou pelo curso de Licenciatura em Letras Inglês?
4. Você cursou escola pública ou privada durante o ensino fundamental e médio?
5. Como você aprendeu inglês antes de ingressar na Universidade?
6. Qual era sua expectativa ao início do curso de Letras Inglês?
7. Essa expectativa foi realizada?
8. Qual sua expectativa para o futuro, após se licenciar?
9. Qual é o seu plano de ensino, dentre esses que tenho aqui, comigo?
10. O que você acha que funcionou e o que poderia ser melhorado no seu plano de ensino?
11. Você acha que seu plano de ensino se encaixa na abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua?
12. O que você pensa sobre essa abordagem?
13. Se puder escolher a abordagem de ensino, qual escolheria e por quê?
14. Você acha que há uma abordagem melhor para o ensino público e outra para cursinhos livres? Elabore a resposta.

APÊNDICE F – Transcrição da Entrevista Focal 2 – Novas reflexões

ENTREVISTA FOCAL 2 – PARTE 1

PESQUISADOR: *“Futura professora F”, qual é sua idade?*

FUTURA PROFESSORA F: *45.*

PESQUISADOR: *E a “futura professora C”?*

FUTURA PROFESSORA C: *28.*

PESQUISADOR: *Esse é o primeiro curso universitário de vocês?*

FUTURA PROFESSORA F: *Não. Eu já fiz outro: Comunicação Social.*

PESQUISADOR: *Na UFES também?*

FUTURA PROFESSORA F: *Na UFES.*

FUTURA PROFESSORA C: *Eu fiz Biologia na – nome da instituição privada de ensino universitário.*

PESQUISADOR: *To lembrado. É, por que vocês quiseram fazer Letras Inglês?*

FUTURA PROFESSORA F: *No meu caso, “futura professora F”, é por que eu já trabalho com Inglês há muitos anos, já tenho uma pós-graduação, mas eu sentia falta da licenciatura, que, na verdade, faz falta até para alguns concursos. Então eu queria complementar.*

PESQUISADOR: *“Futura professora C.”*

FUTURA PROFESSORA C: *Eu também escolhi porque eu já dava aula de inglês e a minha ideia sempre foi trabalhar em escola bilíngue. Tipo dar aula de biologia em inglês, de outras matérias em inglês.*

PESQUISADOR: *E vocês aprenderam inglês antes de... Como vocês aprenderam inglês antes de entrar na UFES?*

FUTURA PROFESSORA F: *Eu estudei em cursinho de inglês. Estudei no - nome do curso – e depois fiz intercâmbio nos Estados Unidos por um ano.*

PESQUISADOR: *E no – nome do curso de inglês – mais ou menos?*

FUTURA PROFESSORA F: *Ah, uns treze anos, doze anos, eu acho.*

PESQUISADOR: *Bastante tempo. E você (dirigindo-se para “futura professora C”)?*

FUTURA PROFESSORA C: *Eu aprendi no – nome do curso de inglês – também. Foram seis anos e meio. O curso do TN1 (Teen 1) até o avançado.*

PESQUISADOR: *Chegou a viver fora ou...?*

FUTURA PROFESSORA C: *Só passeei, viajei mesmo, por experiência.*

FUTURA PROFESSORA F: *Acho que na verdade não foram doze não, né? Eu comecei com nove e fui até 16. É... Dá uns...*

PESQUISADOR: *Mais ou menos... Uma coisa complementou a outra, talvez. Mas quando você foi morar nos Estados Unidos você já, já acreditava que falava inglês?*

FUTURA PROFESSORA F: *Já falava.*

PESQUISADOR: *Beleza. É, qual era sua expectativa antes de começar o curso de Letras Inglês?*

FUTURA PROFESSORA F: *Não, eu achava que eu ia ter, que iam ter disciplinas que iam suprir uma lacuna, por exemplo, como literatura, a própria didática... Disciplinas que eu nunca tinha estudado.*

PESQUISADOR: *Beleza. E a sua (apontando para “futura professora C”)?*

FUTURA PROFESSORA C: *É, a minha também foi de ver como seria trabalhar dando aula de inglês, porque eu já tinha feito a licenciatura em biologia, eu queria ter essa abordagem para Letras Inglês, que seria diferenciada mesmo.*

PESQUISADOR: *Vocês acham que essas expectativas foram cumpridas, realizadas?*

FUTURA PROFESSORA F: *É, dentro de uma limitação aí, de algumas disciplinas que eu acho que poderiam ter sido melhor exploradas, mas, de um contexto geral, acho que sim.*

PESQUISADOR: *Você pode dar um exemplo?*

FUTURA PROFESSORA F: *É, como, por exemplo, umas disciplinas mais específicas, de escrita acadêmica, algumas coisas que a gente poderia ter tido um suporte maior, ou um “input” maior.*

PESQUISADOR: *Entendi. “Futura professora C”.*

FUTURA PROFESSORA C: *É, eu senti falta também dessa questão de saber como escrever, né? E de trabalhar com criança pequena, que a gente só tem o fundamental e o médio. Não tem voltado a isso, que quando a gente trabalha em cursinho, a gente trabalha muito com criança pequena. Então, faltaria esse suporte de ver que teve em um dos projetos a gente trabalhou mais ou menos com isso, mas não foi...*

PESQUISADOR: *Criança de que idade, mais ou menos, você está falando?*

FUTURA PROFESSORA C: *Pequena mesmo, assim de três a seis anos.*

PESQUISADOR: *Tá, entendi. Ou seja, antes de elas entrarem no ensino fundamental.*

FUTURA PROFESSORA C: *É...*

PESQUISADOR: *A próxima... Bom vocês estão com o plano... Não, perdão. Qual é a expectativa de vocês agora que vocês estão se formando? Vocês pretendem fazer o quê?*

FUTURA PROFESSORA F: *Eu vou continuar o que eu já venho fazendo, que eu trabalho com adultos, com “business English”, né? E vamos ver...*

PESQUISADOR: *Em cursinho particular?*

FUTURA PROFESSORA F: *Em curso particular. É, a gente trabalha em empresas. E a princípio é continuar, mas vamos ver. Se tiver a oportunidade de algum concurso... Posso pensar, mas a princípio, não.*

PESQUISADOR: *Concurso para a área de ensino?*

FUTURA PROFESSORA F: *De ensino.*

FUTURA PROFESSORA C: *Eu pretendo continuar também, na área de ensino. Eu quero fazer um concurso ou entrar em uma escola particular mesmo, trabalhar em escola.*

PESQUISADOR: *Escola regular...?*

FUTURA PROFESSORA C: *Regular. É!*

PESQUISADOR: *Particular?*

FUTURA PROFESSORA C: *Particular ou pública. O que surgir mesmo. Prá, mais prá frente, ano que vem ou o outro, eu quero fazer um mestrado também.*

PESQUISADOR: *É... Com esse plano de ensino que vocês estão aí, eu sei que é exigir bastante de vocês, mas, assim, vocês acham que o que vocês prepararam, que vocês não puderam apresentar por conta da greve etc... Ele se encaixaria na abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua, ensino por temas, por conteúdos etc?*

FUTURA PROFESSORA F: *Eu acho que sim, inclusive esse tema que a gente pegou, que eu fiz junto com o – nome do aluno com quem “futura professora F” trabalhou – que tratava de meio ambiente, nós preparamos uma aula que abordaria todas as habilidades, então ficou uma coisa muito legal, daria para explorar, a gente explorou o “reading”, então foi através de um texto que a gente abordou o tema, os*

alunos produziram uma parte escrita, apresentaram aquilo oralmente, apresentariam aquilo oralmente prá turma, o que eles tinham criado dentro desse tema de meio ambiente e a gente trabalhou o “listening” também com uma música sobre o tema. Então ficou uma aula bem completa dentro de um projeto, dentro de um tema.

PESQUISADOR: Mas as aulas seriam divididas em quatro momentos, né? Cada aula para cada habilidade...

FUTURA PROFESSORA F: Sim, sim, sim.

PESQUISADOR: Tá, beleza. “Futura professora C”?

FUTURA PROFESSORA C: É, prá mim também, eu, eu tinha escolhido a questão política, que a gente tava em... Tinha questão de eleição, na época que eu fiz o estágio lá e eu acho que foi bem completo também, que os alunos ouviram, aprenderam sobre como é que funcionava o sistema político no Brasil, em comparação também com... No... A questão dos Estados Unidos, ou os outros países e aí eles tiveram que elaborar os próprios textos, próprios discursos... Se eles tivessem se candidatando... O que que seria feito? Então teria elaboração de texto, aí cada um ia ler, então foi abordado também as quatro habilidades.

PESQUISADOR: É... Dando aula em curso regular, público ou privado, primeiro, que abordagem vocês acham que vocês, é, utilizariam na sala de aula, digo, método de ensino?

FUTURA PROFESSORA F: É, independente de ser público, privado, ou curso, eu gosto muito da abordagem comunicativa e ela contextualizada. Então em cima disso explorar a gramática eu acho que funciona muito mais, ela faz mais sentido pro aluno, quando ele consegue visualizar aquilo na prática.

PESQUISADOR: Essa abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua, ela pode se encaixar também, como uma abordagem comunicativa, então?

FUTURA PROFESSORA F: Eu acredito que sim, eu acredito que sim. Você pode dentro dos temas a ser, a serem explorados, eu acho que você tem como preparar.

PESQUISADOR: “Futura professora C”...

FUTURA PROFESSORA C: É, a abordagem comunicativa seria o melhor método mesmo. Prá você chegar pros alunos em uma escola pública de periferia e falar, e dar um exemplo de “car” e dar um exemplo de um “Lexus” prá eles não vai fazer sentido, mas se você coloca prá eles um “Fiat”, né? Um “Uno”, uma coisa assim, aí já é mais dentro do contexto deles... Um exemplo bem... Básico mesmo, do que seria.

PESQUISADOR: Entendi. Vocês acham que então, a última pergunta, prá terminar... Tem uma abordagem que vocês... Vocês acham que há uma abordagem melhor prá se trabalhar no ensino público e outra pro ensino particular?

FUTURA PROFESSORA F: *É, eu não tenho muito essa experiência, né? Eu nunca trabalhei no ensino público. Eu acredito que você tem algumas limitações que podem interferir nisso daí, agora se você conseguir encaixar essa abordagem tanto em um como o outro, seria o ideal, agora em termos dessas limitações do que que você teria em termos de material didático, de recursos, eu acho que isso pode interferir, que nem sempre você tem os recursos disponíveis que seriam ideias para o ensino.*

FUTURA PROFESSORA C: *Na escola pública é mais limitado, né? Acho que a gente tem que promover mesmo essa mudança. Que acho que é o que o pessoal... Você, o pessoal que está dentro do projeto, acho que a – nome de uma mestranda de um programa de pós-graduação da UFES – pensa muito no uso de tecnologias dentro do ensino público, então, é, eu acho que pode ser utilizado, mas a questão mesmo é o recurso que às vezes não chega até lá, né?*

PESQUISADOR: *Vocês trabalhariam com, agora em comparação, assim, esqueçam ensino público e ensino privado, ensino regular e cursinho livre, dá prá trabalhar a mesma metodologia? A mesma abordagem de ensino?*

FUTURA PROFESSORA F: *Teoricamente não porque nos cursinhos livres, é, muitos deles são franquias e que já têm uma metodologia pré-estabelecida e que o professor tem que seguir. Então o professor não tem muita liberdade de criar.*

FUTURA PROFESSORA C: *É, você tem um plano de aula, tem “schedule” prá cumprir, tem horário certo. Então é mais complicado, depende do cursinho, que às vezes tem cursinho que é mais livre, né? É mais aberto, aí você pode até, é, trazer coisas pros alunos, mas quando é fechado assim, aí é complicado.*

PESQUISADOR: *Eu tinha esquecido, vou voltar... É a última, então, de verdade! Você fez ensino fundamental e médio em escola particular ou pública?*

FUTURA PROFESSORA F: *O meu foi em escola particular.*

PESQUISADOR: *Os dois?*

FUTURA PROFESSORA F: *Os dois.*

PESQUISADOR: *Inteiraente?*

FUTURA PROFESSORA F: *Inteiraente. No – nome da escola.*

PESQUISADOR: *E você, “Futura professora C”?*

FUTURA PROFESSORA C: *Eu também, escola particular os dois.*

PESQUISADOR: *Eu vou encerrar com um “obrigado” e...*

(FIM DA GRAVAÇÃO)

ENTREVISTA FOCAL 2 – PARTE 2

PESQUISADOR: *“Futura professora E”, quantos anos você tem?*

FUTURA PROFESSORA E: 21.

PESQUISADOR: *E você, “Futura professora J”?*

FUTURA PROFESSORA J: 22.

PESQUISADOR: *Esse curso, Letras Inglês, é o primeiro curso universitário de vocês?*

FUTURA PROFESSORA J: *Acho que sim, né (risos) Sim.*

FUTURA PROFESSORA E: *Sim, é o primeiro.*

PESQUISADOR: *Porque vocês quiseram fazer Letras Inglês?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu fiz Letras Inglês lá naquela época... Eu fiz inscrição pro vestibular com 16, né? Também passei com 16 porque, na verdade, eu não tinha muita... Eu não tinha ideia do que fazer e eu achava que inglês era uma coisa que eu sabia, que não era verdade, mas uma coisa que eu achava que eu sabia, então falei: “vou fazer inglês”.*

FUTURA PROFESSORA J: *Bom, eu não tive interesse por nenhuma outra área, na verdade até hoje eu não tenho interesse por outra área, mas também não me interessei muito por Letras Inglês (risos). Foi uma coisa meio que eu me joguei de paraquedas porque precisamos de uma graduação. Foi essa minha escolha.*

PESQUISADOR: *Beleza. Vocês fizeram ensino fundamental e médio em escola pública ou privada? Vou começar com a “Futura professora E” porque que aí eu lembro na hora em que estiver transcrevendo de quem é quem a fala...*

FUTURA PROFESSORA J: *Tá.*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu fiz o ensino fundamental e o ensino médio, tudo na escola pública.*

PESQUISADOR: *E você, “Futura professora J”?*

FUTURA PROFESSORA J: *Eu também sempre estudei em escola pública.*

PESQUISADOR: *Legal. Como é que vocês... Como é que vocês aprenderam inglês antes de entrar na UFES?*

FUTURA PROFESSORA E: *Pergunta difícil... Eu aprendi inglês boa parte sozinha, tipo por ler livros e assistir televisão, série, filme, depois eu fiz o curso da SEDU prá*

conseguir um intercâmbio, fiz o intercâmbio, não conversava muito com pessoas, eu aprendi também muita coisa lendo e assistindo televisão.

PESQUISADOR: *Onde você foi, no intercâmbio?*

FUTURA PROFESSORA E: *Quando eu fiz?*

FUTURA PROFESSORA J: *Onde!*

FUTURA PROFESSORA E: *Onde?*

PESQUISADOR: *Onde você foi?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu fui prá Winnipeg, Canadá.*

PESQUISADOR: *E quanto tempo você ficou lá?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu fiquei seis meses.*

PESQUISADOR: *E você, “Futura professora J”? Mesma pergunta.*

FUTURA PROFESSORA J: *Eu comecei a estudar inglês com 11 anos no – nome do curso particular.*

PESQUISADOR: *E foi até...*

FUTURA PROFESSORA J: *E fui mais ou menos até os 17, aí fiquei um tempo parada, foi quando... Porque eu não sou da, de Vitória. Aí quando eu me mudei prá Vitória, retomei, quando comecei a faculdade, retomei o cursinho prá finalizar. Isso com uns 18 anos.*

PESQUISADOR: *E aí... E logo depois entrou na universidade...*

FUTURA PROFESSORA J: *Não, fiz o, o... Terminei o curso junto com a faculdade, quando eu estava cursando a faculdade eu terminei o curso...*

PESQUISADOR: *Quando você terminou? Em qual período da faculdade?*

FUTURA PROFESSORA J: *No segundo período.*

PESQUISADOR: *Primeiro ano...*

FUTURA PROFESSORA J: *É, o primeiro ano.*

PESQUISADOR: *Final do primeiro ano... É, qual era a expectativa que vocês tinham, vou colocar pertinho agora (o microfone), qual é a expectativa que vocês tinham prá, é, antes de entrar no curso de Letras Inglês?*

FUTURA PROFESSORA E: *Expectativa que eu tinha? Antes de entrar no curso? Então, eu, na verdade, achei que eu ia gostar bastante do curso por questões de literatura, né? Porque, como eu disse, eu aprendi muita coisa lendo, e por questões*

de tradução e etc, porque eu nunca tive a intenção de dar aula. Essa era a minha expectativa: aprender muitas coisas no quesito de tradução e muito livro prá ler.

PESQUISADOR: *E você realizou essas expectativas?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu aprendi, de fato, muita coisa em tradução, muita coisa em questão literária e também gostei das matérias que tinham a ver com a educação, não todas. Por exemplo, eu não gostei de “Tópicos”, não gostei de “Tópicos” quase nenhum até hoje. Vou falar logo, que eu não gostei de “Tópicos” (risos da Futura professora J ao fundo) por quê? Porque “Tópicos”, na minha opinião, foi uma matéria repetitiva, um “Tópico” foi bom, vamos dizer assim, o resto eram todos falando praticamente a mesma coisa. Então eu não gostava de “Tópicos”.*

PESQUISADOR: *Tá, mas você não acha que “Tópicos”, é, te ajudou a chegar agora, fazer seu TCC melhor?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu acho que “Tópicos” teria me ajudado a fazer um TCC melhor se “Tópicos” tivesse sido melhor trabalhado, vamos dizer assim. Se não fosse, por exemplo, é, um “Tópico”... No “Tópicos 1” a gente teve Paulo Freire e etc, foi bem discutido etc, no outro “Tópico” já começou a falar, por exemplo, sobre vivência na sala de aula, o que a gente nunca tinha tido, então depois começou a falar prá gente assistir aula em praticamente todos os períodos, sendo que a gente ia fazer isso em “Estágio” e, quando a gente tinha que assistir aula, era prá fazer um relatório, por exemplo, igual aos outros. Então às vezes as pessoas nem assistiam aula direito. Só repetiam.*

PESQUISADOR: *Você chegou a fazer isso, a assistir aula?*

FUTURA PROFESSORA E: *Às vezes, né? Eu não assistia a todas as aulas não, quando falavam prá assistir aula. Eu não...*

PESQUISADOR: *Aula em campo...?*

FUTURA PROFESSORA E: *Aula em campo. Eu achei que foi um... Foi um pouco mal aproveitado, como “Projetos” também, que ajudaria a gente a escrever um TCC melhor se tivesse sido lecionado em todos os períodos, o que não aconteceu.*

PESQUISADOR: *Beleza. E você, “Futura professora J”? A expectativa primeiro.*

FUTURA PROFESSORA J: *Ah, tá. A minha expectativa, na verdade, era de aprender muito mais a língua inglesa. Foi o que aconteceu, mas eu acho que ainda, como todo mundo, ainda tenho muita coisa prá aprender e que poderia ter sido trabalhado mais no curso a questão... A gente tem uma matéria de “writing”, de “reading”, alguma coisa assim “acadêmico”, que não foi bem trabalhado, deixaram a desejar. Então, hoje, eu, “Futura professora J”...*

PESQUISADOR: *Não tem problema, quando você falar seu nome eu...*

FUTURA PROFESSORA J: *Ah, tá, você vai cortar? Ah, tá.*

PESQUISADOR: *Eu coloco “outro nome”.*

FUTURA PROFESSORA J: *Eu (risos)... Eu estou sentindo muita dificuldade na hora de elaborar o meu TCC, por isso.*

PESQUISADOR: *Por causa dessa “deficiência”...*

FUTURA PROFESSORA J: *Por essa falta...*

PESQUISADOR: *...em escrita e leitura acadêmica?*

FUTURA PROFESSORA J: *Exatamente.*

PESQUISADOR: *Então você diria que sua expectativa foi parcialmente realizada?*

FUTURA PROFESSORA J: *Parcialmente.*

PESQUISADOR: *Você aprendeu mais inglês, mas não conseguiu, por exemplo, desenvolver um inglês acadêmico...*

FUTURA PROFESSORA J: *Isso. Perfeito.*

PESQUISADOR: *Tá bom. Qual é a expectativa de que, sua... “Futura professora E” primeiro. Qual é sua expectativa depois que você concluir Letras Inglês agora, no meio do ano?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu, na verdade, depois de dar aula em cursinho e etc e também com “Estágio” eu realmente gosto de dar aula. Então a minha expectativa (risos)... A minha expectativa é dar aula, de fato, eu não sei se eu gostaria de dar aula no nível, por exemplo...*

PESQUISADOR: *Fundamental?*

FUTURA PROFESSORA E: *Fundamental. Não estou falando, por exemplo, de escola pública, escola particular, tipo assim, no nível fundamental.*

PESQUISADOR: *Então você não teria problema em dar aula pro Ensino Médio?*

FUTURA PROFESSORA E: *Não teria problema de dar aula pro Ensino Médio. Acho que é um grupo que eu me identifico mais.*

PESQUISADOR: *Público ou particular?*

FUTURA PROFESSORA E: *Público ou particular... Eu normalmente... Eu, na verdade, como eu estudei em escola pública a vida inteira, eu me identifico muito com a escola pública porque é uma vivência que eu tenho e que eu tive. Eu conheço a escola pública, entendeu? A escola particular, como eu dou aula prá cursinho particular, eu já tenho muitos problemas com cursinho...*

PESQUISADOR: *Mas eu digo a escola regular particular...*

FUTURA PROFESSORA E: *Não, é isso que eu to falando. Como eu já tenho, conheço alunos de ensino regular particular no meu cursinho, eu já tenho um certo problema com a vivência particular.*

PESQUISADOR: *Entendi, mas é uma coisa mais pessoal?*

FUTURA PROFESSORA E: *É, uma coisa pessoal. Eu prefiro público.*

PESQUISADOR: *E você? O que você pretende fazer agora?*

FUTURA PROFESSORA J: *Então... Neste restante de ano eu ainda pretendo continuar lecionando.*

PESQUISADOR: *Onde?*

FUTURA PROFESSORA J: *Eu estou trabalhando no momento em uma escola de cursinho particular. Então neste restante de ano eu pretendo continuar lecionando, mas pro futuro...*

PESQUISADOR: *Mais distante...*

FUTURA PROFESSORA J: *Os anos futuros... Não pretendo continuar lecionando porque acho que não me identifiquei... Nunca quis, na verdade, dar aula, e não me interessei, não quero continuar. Sinto dificuldade. Essa é a situação verdadeira, sinto dificuldades.*

PESQUISADOR: *Tranquilo, vamos já pros “finalmentes”, oh, o que você acha que funcionou nesse seu plano de ensino? Esse plano de ensino que vocês fizeram e eu sei que vocês não o executaram em sala de aula, foi só uma apresentação pros próprios colegas do, do “Estágio Supervisionado”, é, que vocês prepararam como se fossem executar, mas não fizeram. Vocês acham que funcionou? Poderiam ter melhorado?*

FUTURA PROFESSORA E: *Então, o que eu vejo de defeito nesse plano de aula que a gente fez é o fato de que a gente usa, eu acho que isso não funciona na escola, o fato de que a gente usa muito tempo num tema só. Aqui a gente fez... O nosso tema era falar sobre sonhos, desejos e blá blá blá e a gente usaria, por exemplo, quatro aulas prá falar disso...*

PESQUISADOR: *Uma prá cada habilidade da língua...*

FUTURA PROFESSORA E: *Isso, Isso... E aqui, vendo, tendo o estágio e dando aula, por exemplo, a gente vê que não é possível você passar muito tempo num tema só porque quando você passa muito tempo num tema só o aluno só aprende, vamos dizer assim, aquele tema e aquele... Num tempo muito limitado porque a escola tem um tempo muito limitado.*

PESQUISADOR: *Mas você acha que o plano de vocês se encaixa nessa abordagem de ensino de conteúdos ou temas por meio da língua?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu acredito.*

PESQUISADOR: *Acredita que sim?*

FUTURA PROFESSORA E: *Acredito que sim.*

PESQUISADOR: *Beleza. O que você acha dessa abordagem de ensino de conteúdos por meio da língua?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu acho que ela é uma abordagem muito boa, que, eu acredito que funciona, mas eu não acho que seja fácil de executar... Eu acho que é uma coisa, assim, meio trabalhosa se você for pensar no, no, no tempo que você tem prá fazer isso e no que a escola e o estado e etc quer que você explique.*

PESQUISADOR: *Entendi.*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu acredito que funcione, só que você precisa de um planejamento muito bom, o que não foi, por exemplo, o que aconteceu no nosso trabalho.*

PESQUISADOR: *Tá. Você quer falar alguma coisa sobre isso? Beleza. É... Se você puder, vamos lá, imaginem que vocês estão trabalhando numa escola pública regular. Você tem a liberdade de escolher a abordagem de ensino em sala de aula. Qual que vocês escolhem? “Futura professora E” primeiro.*

FUTURA PROFESSORA E: *Se eu estiver trabalhando em uma escola pública? O que que eu escolho? Eu tenho um... Eu tenho o conhecimento de vários, vamos dizer assim, mas o que eu mais usei na vida, em cursinho, por exemplo, foi o “communicative”, que é o que, não vou dizer que é o que eu sei usar porque se eu for tentar usar outros provavelmente eu vou saber, mas o que eu gosto de usar é o “communicative approach”.*

PESQUISADOR: *Tá. Então você usaria esse a princípio?*

FUTURA PROFESSORA E: *Usaria esse a princípio. Depois a gente pode misturar com outros. (risos)*

FUTURA PROFESSORA J: *Eu também usaria o “communicative” porque foi o jeito que eu aprendi, eu acho que seria fácil “reproduzir”, não sei se seria a palavra certa, com os alunos prá...*

PESQUISADOR: *Tá. Duas perguntas vão surgir agora... Vocês acham que dá prá... Que, na verdade, essa abordagem de conteúdos pode ser feita através de uma abordagem comunicativa?*

FUTURA PROFESSORA E: *Se a abordagem de conteúdos...*

PESQUISADOR: *É, essa abordagem que vocês...*

FUTURA PROFESSORA E: *Através da língua?*

PESQUISADOR: *Isso... É, através da língua é comunicativo, não é?*

(risos das entrevistadas)

PESQUISADOR: *Beleza. Você falou “mais prá frente, de repente eu posso usar outras abordagens”, não é isso?*

FUTURA PROFESSORA E: *Sim.*

PESQUISADOR: *Por que você diz isso?*

FUTURA PROFESSORA E: *Por que eu digo isso? Porque a princípio, quando eu penso em planejar uma aula, eu normalmente penso no método comunicativo. Então eu acho que eu não estou falando, é, mais prá frente no sentido, tipo assim, “ah, no futuro”, estou dizendo que quando a gente planeja, por exemplo, começa com o “communicative”, você pode pensar em outras atividades que envolvam outras abordagens...*

PESQUISADOR: *E que sejam mais interessantes para com quem você está trabalhando.*

FUTURA PROFESSORA E: *Isso, e também pro conteúdo que eu estou trabalhando.*

PESQUISADOR: *Tá bom. Última pergunta, tá bom? Estamos acabando.*

FUTURA PROFESSORA J: *Já?*

PESQUISADOR: *Já. É, você acha que existe uma abordagem melhor pro ensino público regular e outra prá ensino privado em cursinho?*

FUTURA PROFESSORA E: *Eu acho. Eu acho que, é, no cursinho às vezes a gente pode usar a mesma abordagem que na escola sim. O que acontece no cursinho é que, o conteúdo e etc, é tudo muito limitado, então eu não acho que o que tem que mudar muito, por exemplo, de um pro outro seja abordagem, mas o que acontece no cursinho é que é tudo uma fôrma e você tem um tempo certo prá isso, um tempo certo prá aquilo, e blá blá blá. Então você tem que seguir a metodologia, por exemplo, do cursinho, o que eu acho é que, você pode sim usar uma abordagem que você usa no cursinho na escola, se você planejar as atividades de acordo com... Se você planejar a atividade com o objetivo que você está conseguindo... Que você quer conseguir dos alunos. Então eu acredito que dá prá você usar a mesma abordagem nos dois.*

PESQUISADOR: *“Futura professora J”.*

FUTURA PROFESSORA J: *Eu também acho, mas o que acontece é o... Tipo, o material, né? Porque no cursinho particular ou numa escola particular você consegue ter acesso a outros tipos de materiais do que a escola pública não te oferece, então, o que facilita o seu trabalho, não importa qual seja o... Esqueci a palavra, o... O método que você use.*

PESQUISADOR: *Tá bom. Beleza. Eu vou terminar de novo agradecendo, muito obrigado.*

FUTURA PROFESSORA E e FUTURA PROFESSORA J: *De nada.*

(FIM DA GRAVAÇÃO)

ENTREVISTA FOCAL 2 – PARTE 3

PESQUISADOR: *Valendo! Qual é sua idade, “Futura professora L”?*

FUTURA PROFESSORA L: *Ahn, 22.*

PESQUISADOR: *E o “Futuro professor M”?*

FUTURO PROFESSOR M: *22.*

PESQUISADOR: *22 os dois. Letras Inglês é o seu primeiro curso universitário?*

FUTURA PROFESSORA L: *É sim.*

FUTURO PROFESSOR M: *Sim.*

PESQUISADOR: *Você... Por que você optou por fazer Letras Inglês, “Futura professora L”? Primeiro. Lá atrás, quando você começou.*

FUTURA PROFESSORA L: *Resposta honesta?*

PESQUISADOR: *É.*

FUTURA PROFESSORA L: *É, porque era o que me faria voltar prá Vitória. Eu morava em outra cidade, queria voltar prá Vitória e passar na Ufes seria o que me faria voltar e aí o, a minha primeira opção de curso, que era Direito, eu não me sentia preparada e aí decidi por Letras Inglês e aí eu passei.*

PESQUISADOR: *Porque a concorrência era mais baixa...*

FUTURA PROFESSORA L: *Não, porque era, tipo, era minha segunda opção mesmo, assim, era a coisa que sempre me agradou e aí era a segunda opção e eu voltei.*

PESQUISADOR: *E você, “Futuro professor M”?*

FUTURO PROFESSOR M: *Eu escolhi Letras Inglês porque... Na época eu queria fazer Economia ou Engenharia de Produção, mas aí eu não me preparei no terceiro ano, não estudei, nem nada... Tinha aquela pressão de eu fazer uma faculdade, que eu tinha que passar... Aí, como eu já dava aula de inglês na época, eu decidi fazer Letras Inglês porque eu sabia que eu ia passar.*

PESQUISADOR: *No seu caso, então, era porque a concorrência era mais baixa?*

FUTURO PROFESSOR M: *Fato! Realmente, eu precisava passar porque eu também tinha, eu tinha, meu pai tinha plano de saúde e eu precisava do plano de saúde e se eu não estudasse eu ia ficar sem o plano de saúde.*

PESQUISADOR: *Entendi. É, porque, porque você é pensionista dele? É isso?*

FUTURO PROFESSOR M: *Não, não, meu pai é policial aposentado...*

PESQUISADOR: *Ah, entendi. Você só, só...*

FUTURO PROFESSOR M: *Dependente...*

PESQUISADOR: *Continuaria a pagar até os 24 anos, não é isso?*

FUTURO PROFESSOR M: *Com o meu estudo até os 24 anos...*

PESQUISADOR: *Entendi. Você dava aula de inglês particular, em cursinho?*

FUTURO PROFESSOR M: *É, em cursinho particular, na – bairro de Vitória.*

PESQUISADOR: *Beleza. Como é que vocês aprenderam inglês antes de entrar na Ufes? Primeiro a “Futura professora L”.*

FUTURA PROFESSORA L: *Em casa com os meus pais e depois em cursinho de inglês.*

PESQUISADOR: *Até antes de entrar ou durante...*

FUTURA PROFESSORA L: *Antes de entrar no cursinho eu já falava inglês em casa, já sabia algumas coisas em inglês em casa porque aprendi com os meus pais.*

PESQUISADOR: *E depois quanto tempo mais ou menos?*

FUTURA PROFESSORA L: *Depois eu fiquei três anos e meio no cursinho.*

PESQUISADOR: *Qual era a abordagem do cursinho? Você lembra?*

FUTURA PROFESSORA L: *Hum... Era no – nome do cursinho – Na época era... Acho que já estavam implementando o “communicative approach”.*

PESQUISADOR: *Tá, beleza. “Futuro professor M”, e você?*

FUTURO PROFESSOR M: *Eu comecei inglês quando tinha 14 anos, também num cursinho particular e abordagem era comunicativa eu fiz dois anos e meio de curso, depois comecei a dar aula de inglês, no mesmo cursinho.*

PESQUISADOR: *Quanto tempo, isso? Dois anos e meio de cursinho mais quanto tempo de aula antes de entrar na Ufes?*

FUTURO PROFESSOR M: *Foram dois anos e meio de cursinho mais dois anos de aula, aí eu entrei na Ufes. Quatro anos.*

PESQUISADOR: *Quatro anos e meio.*

FUTURO PROFESSOR M: *Quatro anos e meio.*

PESQUISADOR: *Beleza. “Futura professora L”, qual que era a expectativa antes de começar Letras Inglês? Sobre o curso.*

FUTURA PROFESSORA L: *Nenhuma. Nenhuma.*

PESQUISADOR: *Nenhuma? Você estava só vivendo... O sonho de ficar em Vitória...*

FUTURA PROFESSORA L: *É, eu sabia que era Licenciatura, que era prá formação de professores, mas como eu não conhecia ninguém que tivesse feito lá, na época, é, eu não criei nenhuma expectativa, assim, tipo, não lembro de ter criado nenhuma expectativa em relação ao curso.*

PESQUISADOR: *Você foi criando ao longo, pelo menos?*

FUTURA PROFESSORA L: *Fui.*

PESQUISADOR: *Qual?*

FUTURA PROFESSORA L: *Do tipo tradução, trabalhar com tradução, né, tipo, de ter... Quando eu vi que a gente teria matéria de tradução aí eu comecei a me interessar, porque é uma área que me interessa... É, estágio, né? Quando a gente chegasse no período de estágio, como é que seria... Porque seria uma experiência nova prá mim, então, assim, foram, fui criando essas expectativas, mas inicial não.*

PESQUISADOR: *Entendi. E você, “Futuro professor M”? A expectativa inicial.*

FUTURO PROFESSOR M: *Eu não tinha expectativa inicial porque como não era o curso que eu queria fazer, o meu plano era começar o curso e estudar em casa prá fazer uma, uma, trocar de curso, né? Depois, né? Reopção. Aí, mas acabei gostando do curso, acabei ficando, fui criando expectativas ao longo do mesmo e aí hoje eu penso em trabalhar com tradução também... Eu gosto de dar aula e vamos ver o que vai dar.*

PESQUISADOR: *Então vocês acham, bom, essas expectativas que foram surgindo, na verdade foram um resultado de vocês estarem no, no...*

FUTURO PROFESSOR M: *No ambiente.*

PESQUISADOR: *Beleza. Não adianta eu fazer a próxima pergunta sobre se foi realizada ou não porque no começo não tinha nada...*

FUTURA PROFESSORA L: *Aham.*

PESQUISADOR: *Qual é a expectativa, então, agora que vocês estão se formando? O que vocês pretendem fazer?*

FUTURA PROFESSORA L: *Mestrado.*

PESQUISADOR: *Mestrado? Em que área?*

FUTURA PROFESSORA L: *Linguística aplicada à tradução.*

PESQUISADOR: *E você, “Futuro professor M”?*

FUTURO PROFESSOR M: *É, no momento é continuar dando aula no cursinho onde eu estou e depois também fazer mestrado, mas eu quero fazer mestrado.*

PESQUISADOR: *Em que área?*

FUTURO PROFESSOR M: *É, boa pergunta. Mas talvez em Literatura, é o que mais me agrada.*

PESQUISADOR: *Mas aí o mestrado com, assim, vias a quê? Em vistas a quê?*

FUTURA PROFESSORA L: *Pesquisa.*

PESQUISADOR: *Pesquisa. Você pretende...*

FUTURA PROFESSORA L: *A minha intenção, de fato, é trabalhar na área de pesquisa e aí ir pra academia.*

PESQUISADOR: *Você pretende, num futuro um pouco mais distante, mestrado pra ser professora universitária?*

FUTURA PROFESSORA L: *Sim.*

PESQUISADOR: *O “Futuro professor M” também, então?*

FUTURO PROFESSOR M: *Sim, sim, a mesma coisa. A questão de, é, como eu quero trabalhar com Literatura pra mestrado, é, Literatura e Tradução, trabalhar com produção, né? Usando isso. E traduzir livros, essas coisas, e também, ir pra academia também.*

PESQUISADOR: *Então mestrado... Doutorado também?*

FUTURO PROFESSOR M: *Sim, fato.*

PESQUISADOR: *First things first...*

FUTURA PROFESSORA L e FUTURO PROFESSOR M: *Aham.*

PESQUISADOR: *É, esse plano de ensino, eu estava mostrando pro “Futuro professor M”, quando vocês chegaram, é o plano de ensino de vocês do semestre...*

FUTURO PROFESSOR M: *Semestre passado.*

PESQUISADOR: *Olhando assim, só tentando reavivar a memória mesmo, quando vocês produziram ele, o que vocês acham que vocês melhorariam, porque eu não posso perguntar o que vocês acham que funcionou, estava falando com o “Futuro professor M”, porque vocês não executaram isso na escola, vocês apresentaram só pros próprios colegas de estágio... Tem alguma coisa que vocês melhorariam, que vocês não fariam, que vocês fariam diferente, algo nesse sentido, ou não?*

FUTURO PROFESSOR M: *É difícil lembrar assim, sabe? O que eu noto, o “reading”, pro exemplo, ele era...*

PESQUISADOR: *Assim, não precisa ser uma coisa muito específica... Vocês trabalharam um tema, não foi?*

FUTURO PROFESSOR M: *Foi.*

PESQUISADOR: *Qual foi o tema?*

FUTURO PROFESSOR M: *“Social media”. “Social media”.*

PESQUISADOR: *Essa ideia de trabalhar o tema, vocês acham que foi válida? Vocês acham que foi interessante?*

FUTURO PROFESSOR M: *Depois da discussão que a gente teve em sala de aula, com nossos colegas e tudo mais, eu acho que foi, eu acho que foi legal, eu acho que funcionaria porque é uma coisa bem...*

FUTURA PROFESSORA L: *E agora no... No “Estágio 2”, no Ensino Médio, dá prá ter uma ideia clara que, de fato, funcionaria, porque os alunos são interessados nessas questões, mídias sociais e o uso das mídias sociais no, no social, né? Então, vivem, interação social. Então eu acho que funcionaria sim, que...*

PESQUISADOR: *Você está falando especificamente desse tema... Outros temas também funcionariam, ou não?*

FUTURA PROFESSORA L: *Sim.*

PESQUISADOR: *Eu digo o ensino da língua inglesa por meio dos temas... Entende?*

FUTURA PROFESSORA L: *Aham. Sei, sei.*

PESQUISADOR: *Beleza. Deixa eu me achar agora aqui... E aí esse plano de vocês se encaixaria nessa abordagem, de ensino de conteúdos ou temas diversos por meio da língua inglesa?*

FUTURO PROFESSOR M: *O que a gente trabalhou aqui, questão da, do, o crítico atrás do, das mídias sociais, o poder transformativo das mídias sociais, eu acho que...*

PESQUISADOR: *Então a resposta é sim? É que ela (Futura professora L) está fazendo assim (acenando positivamente com as cabeça), eu não estou te filmando, eu estou só gravando sua voz... Ou seja, você está...*

(risos do Futuro professor M)

PESQUISADOR: *Mas eu falo por você: a “Futura professora L” está dizendo “sim”.*

FUTURA PROFESSORA L: *“Okay”, obrigada.*

PESQUISADOR: *É, bom, o que vocês pensam sobre essa abordagem? Vocês acham que é uma abordagem... É a “suprassumo”? Existe abordagem melhor? Existe abordagem pior?*

FUTURO PROFESSOR M: *Eu acho que existe abordagem de acordo com o contexto onde você está inserido. Então, não tem... Não tem como a gente falar que isso aqui vai dar, funcionar com todas, com todo mundo.*

PESQUISADOR: *Aham.*

FUTURO PROFESSOR M: *Mas eu acho que aqui no – escola onde os entrevistados fazem o segundo estágio (Ensino Médio) –, por exemplo, na nossa, na nossa situação atual, acho que funcionaria, esse aqui (plano de ensino) com eles (os alunos), mas eu não sei em outro lugar... Não sei por quanto tempo funcionaria na mesma turma...*

PESQUISADOR: *Numa escola pública, é, regular... De Ensino Fundamental?*

FUTURO PROFESSOR M: *Funcionaria, porque isso aqui foi pro Ensino Fundamental.*

PESQUISADOR: *Mas vocês não executaram...*

FUTURO PROFESSOR M: *Ah, sim.*

PESQUISADOR: *Mas você acha que funcionaria?*

FUTURA PROFESSORA L: *Eu acho que a gente poderia encontrar problema em relação à infraestrutura, no sentido de, tipo, ter o laboratório de informática disponível... Um “data show” na sala de aula... Em relação a isso, quando se trata do que a gente tinha pensado, tudo mais... Mas eu acho que quando vai parar para pensar, tipo, “step by step” do que a gente tinha preparado nessa, nesse momento, eu acho que daria certo, assim, tipo, parando para olhar eu não mudaria nada, assim, eu estou bem satisfeita com o que a gente fez nessa época.*

FUTURO PROFESSOR M: *Concordo...*

PESQUISADOR: *Eu acabei pulando uma pergunta... Você, vou começar com o “Futuro professor M” agora. “Futuro professor M”, vocês, eu não sei se eu pulei agora... Eu perguntei do “Ensino Fundamental e Médio, onde vocês fizeram”?*

FUTURO PROFESSOR M: *Não.*

PESQUISADOR: *Onde você estudou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio? Escola pública ou escola particular ou parcialmente em uma? Como é que...*

FUTURO PROFESSOR M: *Eu estudei particular toda a minha vida.*

PESQUISADOR: *Fundamental e Médio?*

FUTURO PROFESSOR M: *Fundamental e Médio.*

PESQUISADOR: *E você, “Futura professora L”?*

FUTURA PROFESSORA L: *Eu estudei em escola particular até o primeiro ano do Ensino Médio e depois eu estudei em escola pública.*

PESQUISADOR: *No segundo e terceiro anos do Ensino Médio?*

FUTURA PROFESSORA L: *No segundo ano foi em Vitória e o terceiro ano em Belo Horizonte.*

PESQUISADOR: *Tá. Última pergunta, tá bom? Não, penúltima, perdão. Você está dando aula numa escola pública e regular, Ensino Fundamental, que abordagem de ensino você escolhe prá dar (aula), em princípio?*

FUTURO PROFESSOR M: *Em princípio comunicativa, que a abordagem que eu tenho mais afinidade, que é porque eu estou há anos dando aula comunicativa.*

PESQUISADOR: *A “Futura professora L” também?*

FUTURA PROFESSORA L: *Aham.*

PESQUISADOR: *Beleza...*

FUTURA PROFESSORA L: *É com a qual eu me sinto mais confortável e, tipo, se der errado eu já sei mais ou menos o que fazer prá remediar a situação, assim...*

PESQUISADOR: *O que fazer...*

FUTURA PROFESSORA L: *É...*

PESQUISADOR: *Ah, se você...*

FUTURA PROFESSORA L: *É... Se algum... Por exemplo, se eu vejo que essa, essa abordagem não é a mais eficaz, entre aspas, né? Em relação ao aprendizado dos alunos, é, a gente já tem mais ou menos uma ideia do que fazer prá remediar isso.*

PESQUISADOR: *Tá... Final agora. Você acha que existe uma abordagem que seja melhor ou mais significativa pro ensino público, regular, e outra, melhor e mais significativa prá ensino, prá cursinho particular de inglês?*

FUTURA PROFESSORA L: *Não.*

FUTURO PROFESSOR M: *Nem eu.*

PESQUISADOR: *Por quê?*

FUTURO PROFESSOR M: *Porque, como, existem múltiplas inteligências. Não tem como você dizer o que é melhor...*

FUTURA PROFESSORA L: *Você não pode dizer que, tipo, ah, o comunicativo é melhor prá cursinho privado, porque os perfis de alunos são bilhares (milhares)...*

PESQUISADOR: *Aham.*

FUTURA PROFESSORA L: *E, assim, você pode encontrar os mesmos alunos de um cursinho privado numa escola particular com diferentes “backgrounds”, às vezes você pode encontrar as mesmas personalidades, assim, as mesmas inteligências, então eu não, não digo que existe... “Ah, esse aqui é melhor prá trabalhar dessa forma e essa é melhor prá trabalhar com esse público” porque o público pode ser o mesmo nos dois lugares em algum momento, então... Eu não creio que exista uma metodologia, tipo, a melhor ou a pior prá se trabalhar com o público “x”.*

PESQUISADOR: *Beleza. Beleza. Vou pausar. Estou terminando a entrevista agradecendo vocês.*

(FIM DA GRAVAÇÃO)

ENTREVISTA FOCAL 2 – PARTE 4

PESQUISADOR: *Vou só identificar que eu estou fazendo a entrevista com a “Futura professora D” e vamos lá. E não é em dupla dessa vez. Qual sua idade, “Futura professora D”?*

FUTURA PROFESSORA D: *32.*

PESQUISADOR: *Esse é seu primeiro curso universitário?*

FUTURA PROFESSORA D: *Não, eu sou formada em Relações Internacionais.*

PESQUISADOR: *Aqui na, aqui no Espírito Santo?*

FUTURA PROFESSORA D: *Isso, na – nome da universidade.*

PESQUISADOR: *Fez na – nome da universidade –... Tem muito tempo?*

FUTURA PROFESSORA D: *Foi em 2006 que eu me formei.*

PESQUISADOR: *Tá. Por que você quis fazer Letras Inglês?*

FUTURA PROFESSORA D: *Porque sempre eu ensinei inglês, né? Eu estudei inglês, né? Fui, fiz intercâmbio, depois que eu voltei do intercâmbio eu sempre ensinei, trabalhei com isso, então, tipo, foi meu ganha-pão mesmo, aí, depois que eu me formei eu decidi, né? Depois de várias experiências profissionais, que eu preferia ensinar inglês, continuar ensinando, aí eu fui me profissionalizar.*

PESQUISADOR: *Então...Tá, eu vou primeiro perguntar se você cursou escola pública ou privada durante o Ensino Fundamental e Médio.*

FUTURA PROFESSORA D: *Ambos.*

PESQUISADOR: *Ambos? Como é que foi, mais ou menos?*

FUTURA PROFESSORA D: *Isso, no médio, eu acho que... No Ensino Médio eu fiz particular. Mas no Fundamental eu estudei em escola pública também.*

PESQUISADOR: *Beleza. É, e como é que você aprendeu inglês, então, antes de entrar na Ufes? Você está dizendo que você até antes de fazer Relações Internacionais...*

FUTURA PROFESSORA D: *Isso. É, eu fiz cursinho de inglês no – nome do curso – durante uns dez anos e aí, depois, eu fiz um intercâmbio estudantil.*

PESQUISADOR: *E ficou quanto tempo fora?*

FUTURA PROFESSORA D: *Um ano.*

PESQUISADOR: *Onde?*

FUTURA PROFESSORA D: *Oklahoma.*

PESQUISADOR: *Okay. Qual era sua expectativa antes de começar Letras Inglês?*

FUTURA PROFESSORA D: *Minha expectativa era ter um diploma.*

PESQUISADOR: *Tá.*

FUTURA PROFESSORA D: *Na língua, mas acabou que eu descobri que tinha muito mais por trás de só um diploma e foi... Eu achei que foi muito válido, assim, sabe? Eu não gostaria de continuar ensinando sem ter esses conhecimentos que eu tive através do curso, né?*

PESQUISADOR: *Você acha que essa expectativa foi alcançada?*

FUTURA PROFESSORA D: *Sim, me tornou muito mais consciente, né? Eu ainda não tenho o diploma, vou ter esse semestre, mas... Como professora, eu agora posso dizer que sou uma educadora, né? Porque eu tenho os conhecimentos que eu precisava prá isso.*

PESQUISADOR: *Legal. Qual que é a sua expectativa agora, pro futuro, depois de você conseguir a licenciatura?*

FUTURA PROFESSORA D: *Minha expectativa é continuar, é, aprendendo, continuar ensinando, e quem sabe fazer um mestrado, um doutorado... Né?*

PESQUISADOR: *Mas com relação ao campo profissional é continuar fazendo o que você está fazendo?*

FUTURA PROFESSORA D: *É, sempre, acho que eu sempre vou estar ensinando inglês.*

PESQUISADOR: *Tá. Ahn, esse plano de ensino que a gente, que eu já separei, você acha que ele... Tem alguma parte que você acha que poderia ser melhorada? Apesar de a gente saber que vocês não executaram na sala de aula com as crianças por que estava em greve, vocês fizeram uma espécie de ensaio com a própria turma de estágio. Olhando, assim, de relance, eu sei que você teve pouco tempo... Você acha que tem alguma coisa que você, "hum, isso eu faria diferente" ou não?*

FUTURA PROFESSORA D: *Não. É, da experiência que eu tive, fazendo e executando na sala com os meus colegas eu não mudaria nada. Eu não sei se depois quando eu fosse realmente executar com alunos, dependendo da faixa etária ou do nível de conhecimento ou se fosse em um cursinho ou uma escola pública, talvez eu teria que mudar, ajustar, algumas coisas.*

PESQUISADOR: *Tá.*

FUTURA PROFESSORA D: *Porque teve um aprofundamento em algumas questões, algumas coisas mais difíceis que talvez não caberia para uma certa faixa etária ou um grupo público, né? De escola pública.*

PESQUISADOR: *Você lembra que era a série ou o ano da turma que vocês assistiram?*

FUTURA PROFESSORA D: *A gente planejou... Bom, a minha era quinta série, mas eu planejei, é, eu planejei para alunos de quinta série, mas depois eu vi que o nível estava um pouquinho alto para alunos de quinta série de escola pública.*

PESQUISADOR: *Então talvez isso poderia ser adaptado?*

FUTURA PROFESSORA D: *É, algo a mudar.*

PESQUISADOR: *Entendi, beleza. Você acha que esse plano de ensino se encaixa na abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio do inglês, ou seja, o ensino de temas, de conteúdos?*

FUTURA PROFESSORA D: *Sim, sim, se encaixa. Teve temas transversais, como meio ambiente, educação ambiental, poesia, rima, literatura...*

PESQUISADOR: *Beleza. O que você pensa sobre essa abordagem, de uma maneira geral?*

FUTURA PROFESSORA D: *Eu acho muito bom. Eu acho que é por aí que a gente tem que ir mesmo, porque que é com um ensino contextualizado, né? São coisas úteis que tem algum conteúdo prá vida da pessoa, né?*

PESQUISADOR: *Claro. Concordo. É, agora imagina que você está trabalhando, já formou-se, está trabalhando em uma escola de ensino regular, não em cursinho privado de inglês. Qual é a abordagem ou a metodologia que você escolheria e por quê?*

FUTURA PROFESSORA D: *É, eu teria que primeiro diagnosticar as necessidades daqueles alunos ali e o conhecimento prévio deles, né? Porque, como a gente sabe, escola de ensino público, ou ensino regular, não, mesmo público, né? Até privado... É, tem um atraso em questão de conteúdo em relação a cursinho, que é o que eu tenho mais experiência, aí eu teria que estar fazendo uma coisa bem personalizada, eu acho, o mais personalizada possível para aquele grupo que eu tivesse atuando, então eu teria que escolher baseado nisso.*

PESQUISADOR: *Beleza. A última pergunta. É, já fazendo uma conexão com essa sua resposta. Você acha, então, que existe uma melhor abordagem ou metodologia pro ensino público e regular e outra prá cursinhos livres?*

FUTURA PROFESSORA D: *Não, acredito que, é, aluno de, de línguas, né? Alunos de inglês, que estão ali prá aprender inglês, todos eles têm o mesmo objetivo, que é*

falar inglês, eu acho, né? Todos eles querem isso, a maioria deles, a não ser alunos, é, de mestrado, que vão pra um “specific purpose”, por exemplo, né? Que querem só leitura prá passar numa prova ou, ou um aluno que seja de uma área médica, eu não sei, mas em geral, todos os alunos querem saber se comunicar, que é a grande necessidade de, de hoje em dia, né? E entender também, então, talvez por causa disso, a abordagem comunicativa é a mais eficaz, né? E, mas, precisa ainda se intercalar com outros métodos, não pode só focar nisso.

PESQUISADOR: *Beleza, vou terminar com um obrigado...*

(FIM DA GRAVAÇÃO)

ENTREVISTA FOCAL 2 – PARTE 5

PESQUISADOR: *É, entrevista com “Futuro professor A” e “Futuro professor K”. “Futuro professor A”, qual é sua idade?*

FUTURO PROFESSOR A: *Eu tenho 21.*

PESQUISADOR: *E você, “Futuro professor K”?*

FUTURO PROFESSOR K: *24.*

PESQUISADOR: *É o seu primeiro curso universitário, “Futuro professor A”?*

FUTURO PROFESSOR A: *Sim, mas eu faço outro junto.*

PESQUISADOR: *Qual?*

FUTURO PROFESSOR A: *Eu faço Relações Internacionais.*

PESQUISADOR: *Você começou os dois ao, ao, ao mesmo tempo? No primeiro ano começou os dois?*

FUTURO PROFESSOR A: *Isso. No mesmo semestre.*

PESQUISADOR: *Você vai se formar em qual primeiro, então?*

FUTURO PROFESSOR A: *Aqui na Ufes. Eu formo aqui, na Ufes, primeiro e depois na – nome da universidade – no final desse ano.*

PESQUISADOR: *Beleza. E você, “Futuro professor K”?*

FUTURO PROFESSOR K: *Não, eu fiz quatro períodos de serviço social na Ufes mesmo e mudei para Letras Inglês de transferência, de reopção.*

PESQUISADOR: *Reopção de curso?*

FUTURO PROFESSOR K: *Isso aí.*

PESQUISADOR: *Como é que você aprendeu inglês antes, não, perdão, vou voltar. Sempre pulo essa! Você fez escola pública ou privada durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, “Futuro professor A”? Primeiro.*

FUTURO PROFESSOR A: *Tá, eu fiz o Ensino Fundamental inteiro em escola pública e o Ensino Médio inteiro em escola particular.*

PESQUISADOR: *“Futuro professor K”.*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu fiz exatamente o contrário: Ensino Fundamental todo em escola particular e o Ensino Médio na escola pública.*

PESQUISADOR: *Legal. Qual era a expectativa, é, como é que você aprendeu inglês antes de entrar no curso de Letras Inglês?*

FUTURO PROFESSOR A: *É, eu fiz o cursinho do – nome do curso – por sete anos, que era o tempo que... Desde criança até o avançado.*

PESQUISADOR: *Você terminou ele, você tinha, você estava entrando na universidade?*

FUTURO PROFESSOR A: *Eu entrei, eu entrei com nove anos e saí com 16. Eu estava no terceiro ano... Terceiro ano eu já tinha completado.*

PESQUISADOR: *Do Ensino Médio?*

FUTURO PROFESSOR A: *Isso. No começo do terceiro ano eu já tinha terminado.*

PESQUISADOR: *E você, “Futuro professor K”, como é que você aprendeu inglês antes de entrar na Ufes?*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu aprendi em curso particular também. Fiz no – nome do curso – durante minha vida inteira, assim, praticamente, dos dez aos 16 anos. Eu não cheguei a terminar, não cheguei a terminar o curso todo, mas eu já sentia que eu tinha o domínio da língua e eu falei com minha mãe e a gente resolveu... E eu parei.*

PESQUISADOR: *Legal. Antes de entrar na, no curso de Letras Inglês, qual era a expectativa que você tinha, “Futuro professor A”?*

FUTURO PROFESSOR A: *Então, eu usei o curso como um aparato a outra universidade, Relações Internacionais, na – nome da universidade – então a minha expectativa era aprender um pouco mais na área da língua e menos na área de educação e na área de tradução, que era o que eu esperava utilizar para as Relações Internacionais.*

PESQUISADOR: *Mesma pergunta, “Futuro professor K”.*

FUTURO PROFESSOR K: *É, eu esperava, eu, como sempre gostei de, de ambiente de sala de aula e sempre tive facilidade com inglês, eu esperava, no curso, aprender a ser um professor de inglês mesmo, assim, no sentido, talvez, no sentido até um pouco mais técnico mesmo, né? Não sabia muito esperar o que, de discussões, e tal, de linguística, mas era isso que eu esperava.*

PESQUISADOR: *Essa expectativa foi alcançada, “Futuro professor A”?*

FUTURO PROFESSOR A: *Então, é, eu acho que no final do curso eu aprendi muito mais sobre a educação do que sobre a língua por si só. Lógico que a gente aprende a língua e é muito importante, e tudo mais, só que, pelo menos o que eu tentei ver no curso eu mudei um pouco a minha vertente de língua prá olhar a língua na educação, não é?*

PESQUISADOR: *E você, “Futuro professor K”?*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu, eu acabei me interessando mais por outras áreas, por uma área mais, assim, de, de licenciatura de, de questões relacionadas à licenciatura, à profissão do professor no Brasil, à educação e até algumas coisas de literatura, assim, também, então eu não sei se a expectativa não foi alcançada, acho que o meu foco, o meu interesse, se desviou um pouquinho de coisas mais de sala de aula, quadro e técnicas de ensino, assim, entendeu?*

PESQUISADOR: *Do interesse inicial?*

FUTURO PROFESSOR K: *Isso, exatamente. Meu interesse inicial.*

PESQUISADOR: *Beleza. O que você pretende fazer agora que você está se formando em Letras Inglês, “Futuro professor A”?*

FUTURO PROFESSOR A: *É, eu não pretendo dar aula, apesar de achar que é muito importante, é, mas eu acho que vou ter que dar aula por um tempo até prá manter os meus estudos nas áreas de Relações Internacionais. Porque mantendo meu, quero fazer um mestrado, e eu acho que dar aula vai ser mais lucrativo, vamos dizer assim, do que trabalhar na área de Relações Internacionais, enquanto graduação, os dois, né?*

PESQUISADOR: *Você dá aula onde agora?*

FUTURO PROFESSOR A: *Não, ainda não dou aula. Eu vou terminar o curso de Letras Inglês e aí eu vou procurar um estágio na área de Relações Internacionais, enquanto eu termino o curso lá, e aí depois de terminar o curso lá eu vou buscar, é, fazer um mestrado na área de Relações Internacionais trabalhando como professor de inglês.*

PESQUISADOR: *Mas você disse que prá manter uma, um equilíbrio financeiro, você pretende dar aulas...*

FUTURO PROFESSOR A: *Isso, isso.*

PESQUISADOR: *Onde você pretende dar aulas?*

FUTURO PROFESSOR A: *Escola pública.*

PESQUISADOR: *Escola pública. Beleza. E você, “Futuro professor K”, o que você pretende fazer agora, depois de formado?*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu vou continuar dando aula durante um tempo no curso particular que eu dou aula, dou aula no – nome do curso – escola que sempre estudei, to, voltei prá dar aula lá e eu vou, estou juntando dinheiro prá dar, prá juntar uma grana e, assim, em termos de emprego formal, eu não me imagino fazendo outra coisa, eu gosto de dar aula mesmo, eu gosto de sala de aula, mas eu estou juntando dinheiro prá, não sei, fazer alguma doideira, sair do Brasil, tentar a vida*

fora, alguma coisa bem diferente, assim mesmo, bem fora do meio acadêmico, bem fora disso.

PESQUISADOR: *Escola pública?*

FUTURO PROFESSOR K: *Não, nunca pensei muito sobre isso, já pensei em fazer concurso e tal, é uma, é uma possibilidade, mas não é minha prioridade por enquanto.*

PESQUISADOR: *Beleza, vamos agora prá esse plano de ensino que já está na mão de vocês que vocês trabalharam no semestre passado em “Estágio 1”... Dando uma olhadinha, assim, superficial mesmo, vocês acham que tem alguma coisa que vocês melhorariam nesse plano de ensino de vocês?*

FUTURO PROFESSOR A: *É, prá te falar a verdade, eu achei que o meu ficou bem básico, na época mesmo que eu fazia, eu fazia ele bem básico, porque eu não queria ter trabalho, só prá passar de semestre mesmo. É, hoje, por exemplo, tendo a experiência de “Estágio 2”, eu colocaria algumas coisas mais específicas de pensamento crítico, é, mesmo com crianças de, de, de terceira série, de quarto ano, não é? De nove anos de idade, eu acho que você já pode começar a colocar um pouquinho de questões sociais, cultura e coisas do tipo, que é o que a gente está tentando fazer aqui, agora no Ensino Médio.*

PESQUISADOR: *E você, “Futuro professor K”?*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu, eu, apesar de também ter feito meio nesse “espírito” do “Futuro professor A”, de não ter me dedicado, me dedicado tanto quanto eu poderia, eu fiquei satisfeito com o resultado, assim, porque a gente puxou assuntos que eu acho, considero muito importantes, né? Questões de meio ambiente, de preservação e tal, talvez a gente pudesse ter ido um pouco mais além, assim, talvez, talvez a gente tenha subestimado um pouco os estudantes nesse sentido, não é? Talvez eu pudesse incluir mais algumas coisinhas, assim, falado da, falado de questões específicas do Brasil, não sei, porque a gente, é, talvez nivelou o vocabulário por baixo por causa do nível dos alunos, que a gente viu a realidade lá da escola, talvez a gente pudesse ter tencionado um pouco mais isso, né? Talvez tivesse mudado nesse sentido.*

PESQUISADOR: *Vocês acham que esse plano de ensino de vocês se encaixa na abordagem de conteúdos ou de temas diversos por meio da língua inglesa?*

FUTURO PROFESSOR A: *Eu acho que sim, mas é aquele negócio que eu te falei, é, ele está bem simples, eu acho que se você botar um, incrementar ele um pouquinho você consegue sim, utilizar ele no dia a dia da criança, do aluno e etc, do estudante, né?*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu também acho, eu acho que sim porque, é, a gente se preocupou em dar um contexto pros alunos prá ensinar o vocabulário, as estruturas*

e a língua prá eles, né? Eu acho que é muito mais fácil você ensinar quando você tem um, situações reais, assim, são coisas observáveis e que eles (os alunos) podem enxergar na própria realidade prá aprender a língua, e não uma coisa somente abstrata, uma apresentação de slide, assim, com vocabulário, né? Então acho que sim.

PESQUISADOR: *O que vocês pensam sobre essa abordagem de conteúdos por meio da língua?*

FUTURO PROFESSOR A: *Eu acho que é o, o, o que deveria ser feito, porque eu acho complicado, hoje, um aluno, ele estudar uma coisa que está fora da realidade dele e tudo aquilo que a pessoa estuda, ela quer realmente sentir aquilo como parte da vida dela, e a partir do momento que você coloca uma coisa prá ela que não tem nada a ver com a cultura dela, com a sociedade em que ela vive, o meio em que ela vive, é, ela não se faz presente, ela não, ela não sente tanta importância de aprender aquilo.*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu acho, eu acho que um dos maiores problemas da educação é justamente esse distanciamento que tem entre o ambiente escolar e a vida real do aluno, digamos assim, né? Entre aspas, porque é isso que gera aquele questionamento “ah, onde que eu vou usar isso na minha vida?”, então o pessoal fala muito de “role play” e eu acho que é uma coisa muito importante mesmo, que é uma, uma atividade muito interessante, mas, não sei, se a gente vê em material didático, você vai usar um material didático muito engessado que tem lá um “role play” de aeroporto, de que adianta aeroporto para um moleque de 11 anos de idade? Então, sabe, não dialoga com a realidade do aluno. Então, eu acho que isso é, é como o “Futuro professor A” falou, é muito importante, essencial, até, eu diria.*

PESQUISADOR: *Entendi. É, imaginem, agora, que vocês são professores de ensino regular, não cursinho particular de inglês. Que abordagem vocês, é, escolheriam para trabalhar a princípio?*

FUTURO PROFESSOR A: *É, eu, eu passaria como, é, essa realidade, né? Tentando tratar todos os assuntos com a realidade dos alunos, então prá isso eu faria uma análise, talvez até um pouco mais profunda dos alunos com um questionário, alguma coisa do tipo, é, no começo do ano, do ano letivo e tudo mais, e eu tentaria colocar o conteúdo de acordo com a realidade deles, é, e com o pensamento crítico, é sobre aquilo que a gente está estudando, mesmo que seja o mais simples que for. Por exemplo, a gente está falando sobre comida aqui, no Ensino Médio, e a gente está, hoje a nossa aula vai ser sobre capitalismo e fome mundial, então isso é uma coisa que parece que não tem nada a ver com a fome, mas é totalmente colocado ali e é uma coisa que está presente na sociedade, então fazer, colocar a realidade do aluno junto com o pensamento crítico, eu acho que esse seria a minha tentativa de ensinar, né?*

PESQUISADOR: *“Futuro professor K”.*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu também teria essa preocupação de, de colocar alguma coisa que fizesse, que fizesse sentido pro, pro aluno, e é legal que a gente aqui, no ensino regular eu estou percebendo que a gente tem muito mais liberdade e espaço prá fazer isso do que no cursinho, não é? Então, a gente, pelas, pela conversa, interação, que a gente teve com os alunos na aula, na aula, na última aula, a gente já elaborou coisas como base nisso prá trazer prá hoje, então isso é uma coisa que a gente pode fazer no ensino regular e eu acho que tem quer ser feito. E já é uma coisa que no ensino, que no curso particular lá, que é onde eu dou aula, a minha realidade é muito mais complicado, prá não dizer impossível, dependendo de alguns casos, fazer, né? Então, acho bem importante.*

PESQUISADOR: *Vocês acham que há uma abordagem melhor prá cursinho particular e outra prá o contexto de ensino regular e público?*

FUTURO PROFESSOR A: *Não, é, eu acho que existem abordagens diferentes e eu acho que no ensino regular alguns professores subestimam muito os alunos, é, são abordagens diferentes, é, não existe uma melhor, uma pior, existe uma que corresponde à realidade do aluno. Eu acho que esse deveria ser o foco, você, é, dar um ensino, ensinar, vamos dizer assim, né? É, de acordo com a realidade do aluno que você tá tratando, sem subestimar ele. É, tratando realmente de questões sociais e, realmente, emancipando o aluno, fazendo com que ele se transforme num aluno autônomo, que ele consiga pensar por si só.*

FUTURO PROFESSOR K: *Eu acho que, eu acho que existe uma diferença sim, mas não em termos de, de subestimar o aluno, é, que infelizmente é isso o que acontece, concordo com o “Futuro professor A”, acho que muitas vezes a gente subestima os alunos mesmo, mas, por exemplo, um cara que fazer um curso de “business English”, não tem problema dar um inglês mais técnico, é, sei lá, aí sim um “role play” de guichê no aeroporto, de, de “business meeting”, qualquer coisa assim, acho que aí no caso de um cursinho particular, eu não veria problema nisso, mas é totalmente diferente de uma escola, numa escola você tem que se preocupar em educar o aluno também, então é totalmente diferente...*

PESQUISADOR: *Escola regular?*

FUTURO PROFESSOR K: *Escola regular, isso, você tem que ter essa preocupação de dialogar com a realidade do aluno, que é o que “Futuro professor A” falou, concordo inteiramente com ele.*

PESQUISADOR: *Beleza, meninos, eu vou agradecer e encerrar.*

(FIM DA GRAVAÇÃO)