



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARIA IZABEL RODRIGUES TOGNATO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR DE INGLÊS:  
O CASO DO CURSO E590 DA OPEN UNIVERSITY**

---

Londrina  
2002

MARIA IZABEL RODRIGUES TOGNATO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR DE INGLÊS:  
O CASO DO CURSO E590 DA OPEN UNIVERSITY**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina  
2002

MARIA IZABEL RODRIGUES TOGNATO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO  
PROFESSOR DE INGLÊS:  
O CASO DO CURSO E590 DA OPEN UNIVERSITY**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Telma Nunes Gimenez  
UEL – Londrina - Pr

---

Fernanda Coelho Liberali  
PUC – São Paulo - SP

---

Regina Maria Gregório  
UEL – Londrina - Pr

Londrina, 18 de setembro de 2002.

**Dedico**

este trabalho a Deus,  
meus pais,  
meu marido e meu filho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me abençoar e iluminar sempre meu caminho.

A meus pais Arlindo Rodrigues e Maria Iolanda de Almeida Rodrigues por toda a atenção, incentivo, confiança, motivação, o grande e dedicado apoio, e por terem acreditado em mim desde o início da minha profissão. Aos meus irmãos, Juliana e Arnaldo, por sempre terem colaborado e me apoiado ao longo dessa caminhada.

Ao meu marido Nilson Francisco Tognato pelos momentos de paciência, compreensão, espera, ajuda e colaboração, quando eu mais precisava para me dedicar integralmente à pesquisa.

Ao meu filho Lucas Francisco Rodrigues Tognato, pelo carinho, paciência, espera, amor e compreensão nos momentos mais difíceis desta caminhada. Que Deus te abençoe.

Aos outros familiares que contribuíram de um modo ou de outro para a realização desta etapa de minha vida.

Aos meus colegas de trabalho, da UNESPAR/FECILCAM, campus de Campo Mourão, principalmente, do Colégio Estadual São Judas Tadeu – Ensino Fundamental e Médio de Quinta do Sol, ao Senhor Diretor desta escola, Érico Figueiredo, à Senhora Nadir Dias Peixoto, ex-diretora desta mesma escola, à Senhora Vice-Diretora daquela universidade Professora Doutora Sinclair Pozza Casemiro e ao Senhor Diretor Rubens Sartori, a meus amigos Soraia Teixeira Sonsin, José Carlos Félix e Edcléia Aparecida Basso, à Senhora Maria de Lourdes Polizer, chefe do Núcleo de Ensino Regional, por terem me compreendido nos momentos que mais precisei para desenvolver esta pesquisa.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado, por termos trilhado uma etapa importante de nossas vidas, em especial à professora orientadora Doutora Telma Nunes Gimenez, pela paciência, incentivo, motivação e persistência ao conduzir-me por esta estrada, e às minhas colegas Jussara O. Rosa Perin e Marisa Marques de Souza, pelo companheirismo e apoio nas horas difíceis.

À todos que, com boa vontade, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho, em especial, aos professores informantes nesta pesquisa.

*“Two roads diverged in a yellow wood,  
And sorry I could not travel both [...] I  
took the one less traveled by,  
And that has made all the difference.”  
(Robert Frost – The Road not Taken)*

*“Ensinar exige pesquisa, criticidade, risco,  
reflexão crítica sobre a prática, consciência do  
inacabamento, apreensão da realidade, a  
convicção de que a mudança é possível,  
curiosidade, compreender que a educação é  
uma forma de intervenção no mundo, saber  
escutar, reconhecer que a educação é  
ideológica”.*  
(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia)

*“I have got so much to learn”  
(William Shakespeare)*

*“To be or not to be? That’s the question!”  
(William Shakespeare)*

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **Educação a distância na formação continuada do professor de inglês: o caso do curso e590 da open university.** 2002. 174p. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina-PR.

## RESUMO

Tomando como referência à abordagem reflexiva de formação continuada de professores, esta pesquisa tem como foco de investigação um programa de educação a distância, oferecido em formato piloto, no estado do Paraná a professores de Língua Inglesa da Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio, período de junho a dezembro de 2000. Os objetivos foram: 1) identificar a abordagem (reflexiva/desenvolvimento ou prescritiva/treinamento) subjacente ao curso E590, da Open University, da Inglaterra, administrado pelo Conselho Britânico junto à Secretaria de Educação do Estado; 2) identificar os níveis de reflexão (Zeichner e Liston, 1987) encorajados pelas atividades realizadas pelos professores, i.e, nível técnico, prático ou crítico; 3) analisar as percepções dos professores participantes com relação às atividades propostas pelo curso e sua possível aplicabilidade em sala de aula; 4) analisar as percepções dos professores participantes a respeito da educação a distância comparativamente à educação presencial. Participaram da pesquisa 32 professores de Língua Inglesa, que atuavam na região noroeste do Estado. Foram analisados os materiais empregados no curso (dois livros, uma fita de áudio e uma fita de vídeo) visando atender ao primeiro objetivo. As percepções dos informantes foram captadas através de questionários com questões abertas, bem como portfólios<sup>1</sup>, onde os professores registravam suas impressões, pensamentos e sentimentos. Os resultados indicaram que o curso E590 contém elementos de uma abordagem reflexiva, embora as respostas e comentários dos professores evidenciados nos portfólios revelem uma concentração nos níveis técnico e prático, sem avanços na reflexão crítica da prática pedagógica do professor. Muitas das atividades sugeridas pelo material do curso foram consideradas inaplicáveis pelos informantes, necessitando de adaptações para seu sucesso. Com relação à comparação entre modalidades à distância e presencial, os professores se ressentiram da falta de tempo para execução das atividades propostas pelo curso, e de oportunidades de interação com outros colegas.

**Palavras-chave:** Língua inglesa-estudo e ensino. Ensino a distância. Professores de inglês-formação. Tecnologia educacional.

---

<sup>1</sup> Portfólios são os diários dos professores participantes, materiais em que registravam tudo o que pensavam e sentiam sobre as atividades desenvolvidas no curso e aquelas aplicadas em sala de aula.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **Distance learning in continuing efl teacher education**: the case of e590 course from open university. 2002. 174p. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina-PR.

### **ABSTRACT**

The theoretical framework of reflection on the education of foreign language teachers guided this research, which focussed on a pilot distance education program offered by the Secretariat for Education in the state of Paraná, southern Brazil. The course was offered to English language schoolteachers, from June to December, 2000. The objectives of the study were: 1) to identify the overall approach underlying the materials (reflective/developmental vs prescriptive/training-oriented) of the E590 course, produced by the Open University and managed by the British Council; 2) to identify the levels of reflection (Zeichner e Liston, 1987) underlying the activities proposed by the materials; 3) to analyse the perceptions of the participants regarding the course tasks and the potential feasibility of applying the ideas conveyed by the course; 4) to analyse the perceptions of the teachers about distance education in comparison with face-to-face courses. Thirty-two teachers who worked in Campo Mourão region were investigated. The materials constituting the course (two books, an audiotape and a video) were analysed in order to determine their overall approach. The teachers' perceptions were captured through open-ended questionnaires and portfolios, where they registered their progress throughout the course. The results indicated that the E590 shows evidence of a reflective approach although the teachers' comments registered in the portfolios reveal a larger proportion of technical and practical levels of reflection without traces of critical reflection. Many of the tasks suggested by the materials were considered inapplicable by the teachers, who pointed out the need to adapt many of them. The contrast between face-to-face and distance education indicated that teachers were unhappy about the time available for the study and opportunities for reflection together with their colleagues.

**Keywords:** English language-study and teaching. Distance education. English teacher-training. Educational technology.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Total de instrumentos coletados .....	85
<b>Tabela 2</b>	– Exemplo de categorização utilizada para analisar perguntas dos questionários.....	88
<b>Tabela 3</b>	– Quadro resumido dos tipos de reflexão encontrados nos portfolios sobre as atividades aplicadas em sala de aula .....	125
<b>Tabela 4</b>	– Influência da teoria no curso a distância para a prática pedagógica .....	129
<b>Tabela 5</b>	– Planejamento/execução de aulas .....	130
<b>Tabela 6</b>	– Relevância de métodos .....	130
<b>Tabela 7</b>	– Relação das teorias vistas no curso e seu uso .....	131
<b>Tabela 8</b>	– Relevância dos resultados de pesquisa para a prática pedagógica – Parte A .....	132
<b>Tabela 9</b>	– Relevância dos resultados de pesquisa para a prática pedagógica – Parte B .....	132
<b>Tabela 10</b>	– Impacto do curso no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos em sala de aula .....	135
<b>Tabela 11</b>	– Objetivos alcançados com o curso da Open University E590 .....	140
<b>Tabela 12</b>	– Avaliação do Curso.....	142

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	12
<b>1 PARADIGMAS ATUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	18
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA .....	18
1.2 O QUE SE ENTENDE POR FORMAÇÃO CONTINUADA.....	19
1.3 TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR.....	25
1.3.1 Definições e Características .....	26
1.4 O PARADIGMA DA REFLEXÃO .....	31
1.4.1 O que é Reflexão.....	32
1.4.2 Tipos de Reflexão.....	36
<b>2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	38
2.1 INTRODUÇÃO .....	38
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	38
2.3 ENSINO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS .....	40
2.3.1 Educação a Distância e o uso de Tecnologia.....	43
2.3.2 A Tutoria na Educação a Distância .....	45
2.4 O TRABALHO COLABORATIVO E O AUTO-ESTUDO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	47
2.5 ABORDAGEM REFLEXIVA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	49
2.6 O CURSO E590.....	50
2.6.1 Caracterização do Curso .....	50
2.6.2 Administração do Curso .....	52
2.6.3 Materiais do Curso da Open University .....	53
2.6.3.1 O course book.....	53
2.6.3.2 O vídeo como material de apoio do course book.....	65
2.6.3.3 O set book.....	65
2.6.3.4 Fita de áudio como material de apoio do set book.....	70
2.6.3.5 Conclusão .....	70
2.6.3.5.1 <i>Análise Panorâmica do Material</i> .....	70

<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	73
3.1 A METODOLOGIA QUALITATIVA DE PESQUISA .....	73
3.1.1 O que se Define por Pesquisa Qualitativa .....	74
3.1.2 Relação com Quantificação .....	77
3.1.3 Instrumentos .....	81
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	82
3.2.1 Informantes .....	83
3.2.2 Instrumentos .....	83
3.2.2.1 Portfolios .....	83
3.2.2.2 Tarefa .....	84
3.2.2.3 Questionários .....	84
3.2.2.4 Procedimentos de análise .....	86
<b>4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO</b> .....	90
4.1 INTRODUÇÃO .....	90
4.2 O CURSO E590 E A PRÁTICA DOS PROFESSORES .....	91
4.2.1 Que Tipo de Reflexão o Material Encoraja Através das Tarefas Previstas para uso em Sala de Aula? .....	91
4.2.1.1 Atividade 1.4 do course book .....	91
4.2.1.2 Atividade 2.4 .....	94
4.2.1.3 Atividade 2.6 .....	97
4.2.1.4 Atividade 3.2 .....	99
4.2.1.5 Atividade 3.4 .....	102
4.2.1.6 Atividade 3.7 .....	105
4.2.1.7 Atividade 3.8 .....	107
4.2.1.8 Atividade 4.4 .....	109
4.2.1.9 Atividade 4.7 .....	111
4.2.1.10 Atividade 4.13 .....	113
4.2.1.11 Atividade 5.5 .....	116
4.2.1.12 Projeto final .....	118
4.2.2 Comentários Gerais Sobre Os Níveis De Reflexão .....	123
4.2.3 Análise das Seções Something To Think About, Talking Points e Reflections on Teaching .....	125
4.2.4 Aplicabilidade .....	129

4.2.5	Percepções dos Professores sobre Educação a Distância e como esta se Compara com a Educação Continuada Presencial.....	135
<b>CONCLUSÃO</b>	.....	147
<b>REFERÊNCIAS</b>	.....	152
<b>ANEXOS</b>	.....	163
ANEXO A – TAREFA	.....	164
ANEXO B - QUESTIONÁRIO A – PARA ALUNOS DO CURSO DE CAPACITAÇÃO À DISTÂNCIA DA OPEN UNIVERSITY	.....	165
ANEXO C - QUESTIONÁRIO B – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO CURSO DE CAPACITAÇÃO À DISTÂNCIA DA OPEN UNIVERSITY	.....	166
ANEXO D - ATIVIDADES DO COURSE BOOK E SET BOOK, QUE PROPÕEM REFLEXÃO AO PROFESSOR: SOMETHING TO THINK ABOUT, TALKING POINTS E REFLECTIONS ON TEACHING	.....	167

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

*O professor de línguas estrangeiras do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade; essa será uma rede de pesquisadores de suas próprias práticas. Isso também requer uma preparação para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação. Envolve o querer. (CELANI, 2001, p.37).*

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil vem passando por diversas transformações ao longo dos últimos anos. Desde sua explícita inserção na nova LDB, promulgada em 1996, até a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais específicos para seu ensino, em 1998, os profissionais com eles envolvidos vêm sentindo a necessidade de atualização constante, tanto em termos de competência lingüística, quanto de aperfeiçoamento metodológico.

A melhoria do ensino tem sido compreendida como estreitamente ligada à qualificação do professor. Esta tem sido abordada na literatura especializada a partir de paradigmas de reflexão, os quais reconhecem o caráter não tecnicista do trabalho do professor, e salienta a necessidade de novas modalidades de formação continuada, e dentre elas, a educação a distância.

São raras as oportunidades de desenvolvimento que visam um processo de constante aperfeiçoamento. Em nível federal, pode-se citar o programa Parâmetros em Ação, do MEC, que, ainda que de forma tímida, visa a uma formação continuada, no sentido de “contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação pedagógica.” (BRASIL: MEC/SEF, 1999, p.9).

Embora não seja o caso explícito do programa citado, as poucas oportunidades oferecidas aos professores parecem privilegiar uma visão de “treinamento”. Essa visão apresenta problemas, pois não fornece ao professor elementos para sua autonomia, necessária à tomada de decisões em sala de aula.

Porque está imbuída de moldagem de comportamento, não dá conta da imprevisibilidade do contexto de ensino e aprendizagem.

Por isso é proposto o modelo de desenvolvimento, o qual se baseia numa visão de construção de conhecimento a partir da interação entre teoria e prática. A distinção entre desenvolvimento e treinamento tem sido abordada na literatura para diferenciar abordagens adotadas em diferentes programas. Por desenvolvimento, segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.46), entende-se uma formação que leve em consideração a própria extensão e diversificação dos papéis do professor que devem ser desempenhados pelo mesmo na instituição escolar e no sistema educativo. Quanto ao treinamento, segundo as mesmas autoras, trata-se de um treino ou formação individual necessária para que se desempenhe tarefas de instrução realizadas pelos professores visando a aprendizagem dos alunos no contexto do trabalho diário na sala de aula.

A perspectiva de treinamento que não leva em conta o conhecimento/crenças que o professor detém, tem tido pouco impacto na sala de aula. Por isso, é comum atrelar uma proposta reflexiva ao modelo de desenvolvimento. Este tem por objetivo privilegiar o conhecimento adquirido na experiência como base para mudanças. O modelo reflexivo vê o professor como alguém que toma decisões em sala de aula e, portanto, é preciso entender como ele interpreta o contexto e toma decisões. Abordagens recentes de formação de professores de língua inglesa têm enfatizado a importância de se desenvolver as habilidades necessárias ao processo decisório em sala de aula. (e.g. Woods, 1996).

A formação continuada orientada por abordagens reflexivas representa uma oportunidade de se repensar o ensino e sugerir mudanças a partir da própria base, ou seja, do próprio professor. A abordagem reflexiva, de cunho desenvolvimentista, em oposição à visão de treinamento, propõe que os próprios professores sejam capazes de analisar seu contexto de trabalho, contemplar alternativas e propor soluções.

Nesse modelo, as crenças/conhecimentos<sup>2</sup> dos professores adquirem papel preponderante, pois é através de sua análise que novas alternativas

---

<sup>2</sup> De um modo geral, “a crença é baseada na avaliação e julgamento”, enquanto que “o conhecimento é baseado num fato objetivo” (Pajares, 1992, p.314). Com relação ao primeiro aspecto, segundo Pajares (1992, p.314), “toda crença tem um componente cognitivo representando conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoções, e um componente comportamental ativado quando a ação é requisitada. [...] Quando um grupo de crenças está organizado em torno de um

poderão ser contempladas. Com isso, os mesmos podem desenvolver seu senso de reflexão sobre a prática podendo, também, compreender melhor o papel de suas crenças/conhecimentos no ensino.

Com relação a questão de valorização de crenças e/ou dos conhecimentos do professor, Borg (1998) comenta a importância que a pesquisa educacional tem alcançado nos últimos tempos, enfatizando o papel das crenças, pressupostos e teorias pessoais no contexto de instrução em sala de aula:

*A pesquisa educacional tem enfatizado o papel das crenças dos professores, pressupostos e teorias pessoais no uso de instrução de sala de aula (Burns 1992, Woods 1996). Um dos objetivos do desenvolvimento do professor, portanto, deveria ser o de promover nos professores uma consciência destas influências tácitas na sua prática. [...] Por esta razão, as atividades de desenvolvimento do professor baseadas em dados que documentam tanto os comportamentos de sala de aula como o que subjaz a eles são particularmente valiosos em sensibilizar participantes de cursos de desenvolvimento do professor quanto ao papel que as crenças têm no ensino, bem como levá-los a explorar como seu próprio trabalho é moldado pelas suas crenças sobre o ensino de Língua Inglesa.<sup>3</sup>*

Embora questões relacionadas à crenças e conhecimentos do professor não sejam abordadas profundamente neste estudo, há uma preocupação por parte da pesquisadora em contribuir para a formação continuada do docente a fim de que este consiga identificar melhor suas crenças e conhecimentos sabendo relacioná-los mais coerentemente à sua prática pedagógica.

---

objeto ou situação e predisposto à ação, esta organização holística torna-se uma atitude. As crenças podem também tornar-se valores. [...] As crenças, atitudes e valores formam um sistema de crença individual". E, ainda, o mesmo autor denominou as crenças dos professores como sendo pré-concepções e teorias implícitas. Quanto ao segundo aspecto, que é o conhecimento, Pajares (1992) o define como um fluído que evolui ou se desenvolve conforme novas experiências são interpretadas e integradas a um esquema existente.

<sup>3</sup> *"In recent years, educational research has emphasized the role that teachers' beliefs, assumptions, and personal theories play in shaping classroom instruction (Burns 1992; Woods 1996). One aim of teacher development, therefore, should be to foster in teachers an awareness of these often tacit influences on their practice [...]. For this reason, teacher development activities based on data which documents both teachers' classroom behaviours and the rationale behind them are particularly valuable in sensitizing participants on teacher development courses to the role that beliefs play in teaching, and in prompting them to explore how their own work is shaped by their beliefs about ELT."*

Várias atividades visando desenvolvimento ou treinamento são consideradas na educação continuada, tais como cursos (de curta ou longa duração, presenciais ou a distância), participação em eventos, pesquisa-ação, auto-reflexão, leituras e pesquisas referentes ao conteúdo específico da área. Dado o tamanho do país e as grandes demandas por essa formação continuada, a educação a distância tem sido proposta como uma das alternativas para se realizar essa capacitação. No entanto, conciliar essa forma de capacitação com a perspectiva reflexiva representa um grande desafio para os educadores envolvidos. Um aprofundamento dessa discussão será realizado no capítulo 1.

No caso da educação a distância, trata-se de uma opção de capacitação que exige mais do professor participante, uma vez que se caracteriza por sugerir muitas propostas de trabalho, atividades e tarefas. Isto envolve a questão do auto-estudo, característica para a qual o professor, geralmente, não está preparado. Afinal, os participantes devem lidar com aspectos novos ao seu contexto de formação com o qual estavam acostumados. Além disso, o desenvolvimento do professor muito da sua auto-estima, sua iniciativa própria e persistência ao longo do processo. Portanto, pode-se dizer que a educação continuada depende de fatores externos (recursos, oportunidades) e fatores internos (auto-estima, iniciativa própria, etc).

Considerando este panorama de formação continuada e a distância, este trabalho focalizará uma instância específica de curso ofertado a professores de inglês.

No ano de 2000 o Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, ofereceu a professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino, um curso de formação continuada a distância, o qual será analisado com os seguintes objetivos:

- 1) Identificar a abordagem subjacente ao curso;
- 2) Analisar como os professores avaliam as atividades propostas pelo curso e que tipo de reflexão o material encoraja, ou seja, identificar os níveis de reflexão (Zeichner e Liston, 1987) encorajados pelas atividades realizadas pelos professores, i.e, nível técnico, prático ou crítico;

- 3) Analisar as percepções dos professores participantes com relação às atividades propostas pelo curso e sua possível aplicabilidade em sala de aula;
- 4) Analisar as percepções dos professores participantes a respeito da educação a distância comparativamente à educação presencial.

A análise desta instância específica de educação a distância na área de ensino de Língua Inglesa tem como horizonte propostas de melhoria da formação continuada para os professores em serviço.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. O capítulo 1 se refere aos paradigmas atuais de formação continuada, apresentando definições e conceitos sobre esta área de ensino, discutindo a necessidade deste tipo de formação, bem como a abordagem reflexiva no contexto de treinamento ou desenvolvimento do professor, além de comentar o paradigma da reflexão.

O capítulo 2 apresenta a educação a distância como forma de educação continuada, discutindo alguns aspectos como seus conceitos e características, e o uso da tecnologia, o papel da tutoria, o trabalho colaborativo e o auto-estudo nesta modalidade. Além disso, este capítulo trata do curso E590, apresentando suas características e uma descrição do material utilizado no curso da Open University como instrumento de apoio aos professores participantes.

No capítulo 3 são apresentados a metodologia utilizada nesta pesquisa e os motivos que levaram a sua escolha para o desenvolvimento do projeto discutindo-se a abordagem qualitativa de pesquisa, suas definições e características, fazendo uma retrospectiva histórica e um comparativo a outros tipos de pesquisa, além de comentar a variedade de métodos qualitativos, bem como as questões de validade e a credibilidade de uma pesquisa. Este capítulo apresenta, também, uma descrição de como foram feitas a seleção dos participantes, a seleção dos instrumentos utilizados no desenvolvimento deste trabalho e quais os instrumentos utilizados, além da seqüência dos procedimentos utilizados para a análise de dados.

No capítulo 4 são feitas a análise e a discussão dos dados a partir de questionários respondidos pelos professores participantes do curso da Open

University, no início e ao término do mesmo, através da análise de seus diários e *portfolios*.

Por fim, são feitas as considerações finais articulando-se o referencial da abordagem reflexiva com o curso analisado.

## CAPÍTULO 1

### PARADIGMAS ATUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*Research is not primarily a process of providing something, but a process of discovery and learning. This view of research... allows classroom teachers to take seriously the ordinary business of their lives as teachers.<sup>4</sup> (Cindy Ray, Pioneer Valley Regional High School, Greenfield, Mass, 1996, p.88).*

#### 1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Assim como ocorre uma evolução no tempo e na história, ocorre a evolução profissional, pois os professores estão sempre orientados por uma meta de constante melhoria. Esta evolução poderia ser denominada de crescimento ou amadurecimento. Este processo de amadurecimento pode ocorrer tanto espontaneamente, partindo da própria busca do indivíduo, como pode ser provocado através da oferta de oportunidades por instituições ou outros órgãos competentes. A formação continuada pode ser, então, entendida como um processo de amadurecimento devido à busca constante de melhorias no âmbito profissional.

Quando o professor inicia sua carreira, é extremamente importante que esteja vinculado a recursos que possam contribuir para o seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e atualização, para que sua experiência de trabalho seja fortalecida e o processo de ensino e aprendizagem possa ser mais produtivo e eficaz. Para isso, o professor deve buscar constantemente informações e conhecimentos que possam auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Isto pode ocorrer através de cursos de capacitação presencial e/ou a distância e eventos, além da troca de experiência com outros professores, dentre outras formas tais como, pesquisa-ação, pesquisa individualizada através da leitura de livros, jornais, assinaturas de revistas e auto-

---

<sup>4</sup> Uma das vozes extraídas de “Voices from the language classroom” sugerida por Donald Freeman em “Redefining the relationship between research and what teachers know”, coletada por Kathleen M. Bailey e David Nunan.

estudo sobre a língua estrangeira utilizando-se de gramáticas e/ou outros tipos de materiais.

Quando se trata de formação de professores, é importante também analisar paradigmas e perspectivas abordados por diferentes autores para que se possa fazer uma avaliação da literatura existente na área. Na tentativa de apresentar inicialmente algumas perspectivas atuais relacionadas à formação de professores e a construção do conhecimento, torna-se relevante observar o que Catani (1997, p.65) apresenta, ao desenvolver uma pesquisa sobre docência. A autora salienta que para que haja um avanço do conhecimento, de um modo geral, devem-se observar as seguintes perspectivas:

*a) necessidade de articulação teoria-prática; b) valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação; c) valorização dos saberes/práticas docentes; d) reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente; e) valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; f) valorização da história de vida pessoal e profissional do professor; e) introdução de temáticas emergentes na formação docente.*

Tais perspectivas vêm completar a necessidade de se pensar a formação continuada, uma vez que, ao serem abordadas, está se considerando a importância da evolução do conhecimento, que é um elemento fundamental ao desenvolvimento profissional do professor. Afinal, este não lida somente com o conhecimento formal ou estritamente ligado ao conteúdo a ser ensinado, mas principalmente com o conhecimento informal, o conhecimento de mundo, repensa as experiências de vida, seu conhecimento no que diz respeito aos relacionamentos e interações que ocorrem em sala de aula.

## 1.2 O QUE SE ENTENDE POR FORMAÇÃO CONTINUADA

Para alguns autores formação continuada é aquela que acontece após a formação inicial, sendo, portanto, sinônima de formação em serviço. Rodrigues e Esteves (1993, p.44), definem esta como sendo:

*Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.*

As autoras (p.49) afirmam ainda que “um paradigma na formação de professores pode ser concebido como uma matriz de convicções e pressupostos acerca da natureza e das finalidades da educação escolar, do trabalho do professor, dos professores e da sua formação que moldam formas específicas de prática na formação de professores.” Nesse sentido, por exemplo, as autoras contrastam duas perspectivas de formação continuada, que podem ser identificadas como paradigmas<sup>5</sup>: a perspectiva do “déficit (*the defect approach*)” e a perspectiva do “crescimento (*the growth approach*)”. A perspectiva do déficit é adotada pelos que acham a formação do professor obsoleta ou ineficiente, ou seja, o profissional é considerado “em falta” com um corpo de conhecimentos que deveria possuir. O caráter obsoleto pode ocorrer devido a uma formação inicial limitada, por falta de atualização no contexto científico disciplinar e pela ignorância com relação às novidades no âmbito educacional. Por outro lado, o caráter ineficiente da formação do professor pode estar associado não aos conhecimentos deste, mas à inadequação das suas competências práticas, que é considerada responsável pela diminuição da motivação e do sucesso dos alunos. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p.50), “os adeptos deste paradigma geralmente seguem as correntes comportamentalistas com a finalidade de capacitar os professores com perícias práticas específicas”.

A segunda perspectiva, do *crescimento*, caracteriza o trabalho do professor como algo mais complexo. Esse paradigma leva a crer que não há uma única forma de ser um bom professor, pois “a experiência de ensino é valorizada acima dos conhecimentos exteriores sobre esta atividade” (Rodrigues e Esteves, 1993, p.50). Dessa forma, a experiência não é suficiente para estimular o crescimento do professor, uma vez que este necessita de tempo e instrumentos adequados. Quando surgem deficiências, são atribuídas a defeitos do sistema.

---

<sup>5</sup> As autoras não apresentam nenhuma diferença entre os termos paradigma e perspectiva, considerando-os uma mesma concepção.

Rodrigues e Esteves (1993) ainda apresentam outros dois paradigmas: o paradigma da mudança (*the change paradigm*) e o paradigma da resolução de problemas (*the problem-solving paradigm*).

O paradigma da mudança tem como objetivo acompanhar ou antecipar transformações na sociedade, apresentando o fato de as escolas serem mais abertas a inovações que possam ocorrer na comunidade local. Nesse sentido, deveria haver uma reorientação das competências dos professores a fim de acompanharem tais mudanças, que poderiam não ser reconhecidas, compreendidas ou desejadas por eles.

Para Rodrigues e Esteves (1993), tanto o paradigma do crescimento como o do *déficit* seriam inadequados neste caso, pelo fato de no primeiro não se admitir que os professores sejam capazes de diagnosticar adequadamente as transformações que ocorrem na sociedade e nos sistemas de ensino e, o segundo, “por desvalorizar o conhecimento profissional adquirido”.

O outro paradigma que pode ser encontrado na literatura científica desde os anos 70, é o da resolução de problemas. Envolve o fato de haver um resultado melhor do diagnóstico de problemas quando os professores o fazem com base em seu conhecimento direto com os alunos e o contexto escolar. Deste modo, as atividades de formação continuada poderiam orientar-se para o estudo e solução dos problemas diagnosticados.

As autoras acima referidas (1993, p.51), também apresentam paradigmas alternativos, como por exemplo, cinco grandes perspectivas na formação de professores (inicial e continuada):

- o paradigma comportamentalista (*behaviouristic*);
- o paradigma personalista (*personalistic*);
- o paradigma artesanal (*traditional craft*);
- o paradigma orientado por/para a pesquisa (*inquiry-oriented*);
- o paradigma acadêmico (*academic*).

Ao explicitar tais paradigmas Rodrigues e Esteves isolam duas dimensões para distingui-los. A primeira dimensão trata do grau de especificação do currículo de formação inicial de professores, que oscila entre dois extremos

considerados como “recebido” e “reflexivo” (*received-reflexive*)<sup>6</sup>. Segundo as autoras acima, os paradigmas comportamentalista e artesanal tendem para o extremo da perspectiva do currículo “recebido”, quando há uma intenção de “ministrar um corpo de conhecimentos que será ‘recebido’ pelos formandos e que não é negociável”. Já os paradigmas personalista e orientado pela/para a pesquisa tendem para o extremo da perspectiva dos currículos “reflexivos”, que consideram os formandos como participantes ativos na construção dos conteúdos. A segunda dimensão, a que as autoras se referem, trata do grau de problematização das formas institucionais e do contexto social da educação escolar no programa de formação de professores e também oscila entre dois extremos: “o certo (*‘certain’*) e o problemático (*‘problematic’*)”. Com relação ao primeiro extremo, os paradigmas comportamentalista, artesanal e personalista primam pela idéia de que não compete ao professor questionar ou transformar os contextos educativo e social, uma vez que são dados estabelecidos. Com relação ao segundo extremo, a única perspectiva de atitude problematizadora pelos professores quanto aos quadros institucionais vigentes é o paradigma orientado pela/para a pesquisa.<sup>7</sup>

É possível encontrar, portanto, diversas perspectivas no que diz respeito ao conceito de formação continuada dos professores. Rodrigues e Esteves (1993), comentam que a educação em serviço é aquela que envolve todas as atividades e funções desenvolvidas pelo professor e que contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Rodrigues e Esteves (1993, p.45), ao retomarem à literatura científica que tem tratado da formação continuada, comentam sobre a diversidade de termos usados, muitas vezes sem qualquer coincidência semântica, e que atestam as diferentes concepções vigentes. São exemplos daquelas autoras:

---

<sup>6</sup> Neste momento, o autor não explicita uma diferença entre os termos “reflexive” e “reflective”, somente define o extremo considerado “reflexive” no texto, afirmando que, nesse sentido, os currículos vêem os formandos como participantes ativos da construção dos conteúdos. Ou seja, as necessidades autopercecionadas (este termo está assim no original, em português) e as preocupações dos formandos, segundo Rodrigues e Esteves (1993), é que serão os elementos mais significativos nas decisões sobre o currículo formativo, tendo uma característica de construção social.

<sup>7</sup> Será também neste sentido que as mesmas autoras acima citadas (1993, p.43) registram que existe um tremendo problema de precisão da linguagem a propósito do conhecimento existente sobre formação contínua, aduzindo, ainda, que a investigação digna de confiança é simplesmente insuficiente para justificar a pretensão de um corpo de conhecimentos científicos. “*Broadly conceived, in-service education includes all activities engaged in by the professional personnel during their service and designed to contribute to (professional) improvement.*”

- *treinamento de professores em serviço;*
- *desenvolvimento de professores;*
- *educação continuada de professores;*
- *educação contínua;*
- *desenvolvimento profissional;*
- *desenvolvimento de professores.*

Rodrigues e Esteves (1993, p.45) acrescentam ainda três outros conjuntos semânticos relacionados à formação:

- *treinamento – educação – desenvolvimento;*
- *professor – equipe pedagógica (staff)*
- *em serviço – contínuo (continuado).<sup>8</sup>*

Com relação ao primeiro conjunto, Rodrigues e Esteves (1993) traduzem *training*, por “treino”, em Português continental. O treino envolve principalmente o treinamento ou formação individual necessária para que os professores possam desempenhar e realizar as tarefas de instrução com o objetivo de desenvolver a aprendizagem nos alunos em sala de aula. Rodrigues e Esteves (1993) se referem à **educação** e ao **desenvolvimento** como uma formação mais ampla ou global do professor que acompanha a própria extensão e diversificação de papéis que se espera que o professor desempenhe no quadro da instituição escolar e do sistema educativo. A distinção entre treinamento e desenvolvimento será ainda abordada mais extensivamente na seção *Treinamento e Desenvolvimento do Professor*.

A educação continuada nem sempre se vincula a desenvolvimento, pois esta poderá se dar também através de treinamento. No entanto, havendo desenvolvimento ou treinamento, o importante é que fique claro o que se quer em termos de capacitação profissional e que haja uma atualização constante. Afinal, a todo momento ocorrem mudanças sociais e o professor precisa estar acompanhando e interagindo com estas mudanças. Nesse sentido, pode-se dizer que a mudança é um paradigma essencial ao desenvolvimento profissional, o que significa que se concorda com o paradigma da mudança.

Quanto à concepção de desenvolvimento de equipe pedagógica (*staff development*), segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.46), este segundo conjunto semântico é considerado “como alternativa ou como complemento da

---

<sup>8</sup> “*Training – education – development; teacher – staff; inservice – continuous (continuing).*”

concepção de desenvolvimento individual do professor”. As autoras apresentam, então, seis dimensões na perspectiva do trabalho com a equipe pedagógica apontadas pela revisão da literatura:

- *desenvolvimento pedagógico contínuo;*
- *desenvolvimento e descoberta contínua de si próprio;*
- *desenvolvimento cognitivo contínuo;*
- *desenvolvimento teórico contínuo;*
- *desenvolvimento profissional contínuo;*
- *desenvolvimento contínuo da carreira.*

Estas dimensões podem contribuir não somente para o desenvolvimento profissional do professor enquanto indivíduo em busca de uma melhor qualificação e mudanças mas, também e, principalmente, para a escola como um todo, uma vez que estariam envolvendo vários profissionais do contexto educacional. Afinal, é na escola que o professor vai estar atuando e retornando o conhecimento e experiências repensadas, visando a melhoria da qualidade de ensino.

Com relação à formação em serviço para a equipe pedagógica, como um terceiro conjunto semântico, apontada por Rodrigues e Esteves (1993), este se constitui de atividades de treinamento e educação às quais professores e diretores de escola de ensino fundamental e médio estão envolvidos, após sua certificação profissional inicial, com o intuito principal ou exclusivo de melhorar seu conhecimento profissional, habilidades e atitudes para que os professores possam educar os alunos mais efetivamente.<sup>9</sup> Sendo assim, deve-se levar em consideração não somente as atividades formativas após a certificação profissional inicial, mas também suas implicações e contribuições para a prática pedagógica dos professores visando à continuidade de sua formação.

No entanto, há que se levar em conta alguns fatores com relação à formação continuada de professores, que impedem que esta aconteça de modo eficaz e coerentemente. Além disso, há uma dificuldade por parte do poder político em aceitar qualificar ações de formação como formação continuada, bem como apoiá-la materialmente; há menos unificação na elaboração de planos e programas

---

<sup>9</sup> *“Those education and training activities engaged in by primary and secondary school teachers and principals, following their initial professional certification, and intended mainly or exclusively to improve their professional knowledge, skills, and attitudes in order that they can educate children more effectively.”*

de formação continuada com relação à formação inicial; e, “há uma maior diversidade entre as instituições que oferecem formação contínua que entre as que oferecem formação inicial”, além do fato de os formadores que se ocupam da formação contínua terem uma origem mais heterogênea que os que trabalham em formação inicial.

Rodrigues e Esteves (1993, p.48) afirmam que a formação continua da dos professores é o principal instrumento de mudança das suas qualificações, mas que por si só não resolve os problemas, entre eles o do desenvolvimento insuficiente dos conhecimentos requeridos. Por isso, a investigação e o desenvolvimento devem estar atrelados à formação continuada, constantemente, no sentido de contribuir para que esta ocorra.

Formação continuada é, portanto, buscar mudanças por meio de questionamentos que levem a descobertas e melhor compreensão do contexto e do processo de ensino-aprendizagem no qual se está inserido. Para isso os profissionais envolvidos em formação continuada devem estabelecer objetivos e analisar as propostas de um determinado curso a fim de verificar quais seriam as contribuições deste para sua formação enquanto profissionais. Isto levaria a melhor avaliação entre os objetivos estabelecidos e a proposta. Dessa forma, o crescimento profissional poderia acontecer de modo mais consciente; principalmente se o professor tem claramente definido qual é o seu papel no âmbito da sua formação.

### 1.3 TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

É comum na literatura sobre formação de professores se fazer a distinção entre treinamento e desenvolvimento. O desenvolvimento pode ser visto como uma abordagem descritiva e o treinamento como prescritiva. Os objetivos e o modo como a formação continuada é desenvolvida podem caracterizá-la como um ou outro.

Fundamental para a discussão sobre qual a abordagem predominante em um programa é analisar qual o papel reservado para o professor no processo de desenvolvimento profissional. Ser passivo, como receptor e implementador de idéias alheias ou ele próprio construtor do conhecimento sobre a

prática. Como já foi comentada anteriormente neste capítulo, a reflexão é de grande relevância para o desenvolvimento profissional do professor. Se é feita uma opção por uma capacitação visando treinamento ou desenvolvimento, ou até envolvendo ambos, deve-se ter os objetivos e implicações bem definidos. Cabe questionar aqui se o “treinamento” pode incorporar a reflexão ou se seriam excludentes, uma vez que o treinamento visa a aplicação de técnicas e métodos específicos.

### 1.3.1 Definições e Características

Para Head e Taylor (1997, p.1) desenvolvimento significa mudança e crescimento, considerando desenvolvimento do professor como um recurso de mudança e um processo auto-reflexivo centrado na consciência pessoal (*personal awareness*). Rodrigues e Esteves (1993) ainda relacionam o conceito de *teacher development* ao paradigma do crescimento (*growth approach*) na formação continuada de professores.

Pennington (1991, p.6) se refere ao desenvolvimento como sendo um estágio de evolução, que passa de um estado para outro mais avançado, podendo significar crescimento (*growth*) e progresso, como objetivos a serem alcançados.<sup>10</sup>

Por outro lado, Head e Taylor (1997, p.7)<sup>11</sup> apresentam um conceito de Underhill (1988) sobre desenvolvimento que, segundo o autor, significa o professor manter-se na posição dos alunos, pois é o único modo de se manter vivo o senso de desafio e aventura em sua carreira, evitando a rotina.

Head e Taylor (1997, p.4) apresentam quatro características importantes sobre desenvolvimento do professor, apontadas por professores do Reino Unido e outros países, extraídas de uma pesquisa informal. São elas:

---

<sup>10</sup> “Development implies evolution from one state into a more advanced state. The term ‘development’ therefore connotes growth, a target to aim for, and progress in achieving aims.”

<sup>11</sup> “Development means... keeping myself on the same side of the learning fence as my students. This is the only way that I can keep alive a sense of challenge and adventure in my career, and avoid getting in a rut. If I am in a rut, then so is my teaching, and then so are my students, and learning from a rut is tedious, slow and uninspiring.”

- a) O desenvolvimento do professor tem como foco as necessidades individuais, com significados e formas específicos dependendo do contexto em que trabalha e do direcionamento que se quer dar ao seu desenvolvimento;
- b) O desenvolvimento do professor é relacionado a novas experiências, desafios e oportunidades para que os professores ampliem seu repertório assumindo novas responsabilidades;
- c) O desenvolvimento não visa somente o ensino de língua ou somente a questão do ensino, mas também o desenvolvimento lingüístico;
- d) O desenvolvimento do professor deve ser 'bottom-up', ou seja, não deve ser delineado somente pelo ponto de vista dos coordenadores, o que estes pensam sobre o que os professores precisam. O que não significa que os coordenadores não têm capacidade para organizar ou conduzir cursos para professores ou até que devessem parar de organizá-los.

É importante ter em mente alguns motivos pelos quais se deve pensar em desenvolvimento. Bolitho (1988, p.2-4) salienta as razões pelas quais os profissionais da área devem se preocupar com a emergência do desenvolvimento do professor:

- 1) a enorme expansão da indústria de ensino de línguas;
- 2) a crise da 'meia idade' vivida por muitos professores após dez ou mais anos de trabalho;
- 3) baixo salário e precárias condições de trabalho nas instituições, muitas vezes, com contratos temporários baixando a auto-estima, sentindo frustração e isolando de outros professores;
- 4) uma preocupação crescente com qualificações;
- 5) a influência de visões humanísticas no ensino de línguas.

Head e Taylor (1997, p.9) contrastam treinamento e desenvolvimento conforme quadro a seguir:

TREINAMENTO	DESENVOLVIMENTO
obrigatório	voluntário
baseado em competências	visão holística
curto prazo	longo prazo
finito	processual
temporário	contínuo
baseado em habilidade/técnica e conhecimento	voltado para conscientização, crescimento pessoal e desenvolvimento de atitudes
obrigatoriedade para entrada na profissão	não-obrigatoriedade
descendente (top-down)	ascendente (bottom-up)
voltado para certificação	voltado para processo
significa que o indivíduo pode conseguir um emprego	significa que o indivíduo pode continuar interessado no emprego pelo seu emprego
feito com especialistas	feito com colegas

Pode-se entender que treinamento está associado ao estudo de métodos e técnicas. Um exemplo disso é o que Head e Taylor (1997, p.9) apresentam como definição, afirmando que “o treinamento de professor envolve essencialmente o conhecimento sobre o tópico a ser ensinado, e sobre a metodologia para ensiná-lo”. O treinamento, segundo as autoras, enfatiza as habilidades e técnicas de sala de aula, ou seja, o professor seria treinado para saber como lidar com o processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo ponto de vista parece ser compartilhado pelas autoras acima quando argumentam baseados em Underhill (1988) que treinamento envolve a eficácia do professor baseada em habilidades pedagógicas, seu conhecimento sobre o tópico a ser ensinado e em toda a metodologia associada a estes fatores. Head e Taylor afirmam que no treinamento a prática pedagógica do professor é tão boa quanto as técnicas ou materiais que se utiliza, e que o professor melhora à medida que aprende mais sobre o uso destas técnicas e materiais. O objetivo aqui para o professor seria obter treinamento adicional e ganhar experiência. Para Lange (1990, p.250), por exemplo, o desenvolvimento do professor é um termo usado para descrever um processo contínuo quanto ao aspecto intelectual, as experiências vivenciadas e crescimento das atitudes dos professores.

Leffa (2001, p.334) argumenta que tem havido uma preocupação no sentido de esclarecer a diferença entre os dois termos apresentados neste tópico. O autor afirma que tem-se definido, de modo tradicional, a abordagem de treinamento como um “ensino de técnicas e estratégias que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica” (Pennington, 1990; Wallace, 1991). A “formação”, apresentada como sinônimo de “desenvolvimento” tem sido definida como uma “preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses tipos de conhecimento”.

Leffa (2001) ainda complementa suas definições afirmando que a formação pelo desenvolvimento prima pela busca da reflexão e o motivo pelo qual uma ação é feita do modo como é feita, tendo como foco o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Revela, ainda, uma preparação para o futuro, sendo um processo contínuo, no qual se trabalha com o conhecimento, o que traz a obrigação de se estar sempre atualizado. Com relação a treinamento, o autor salienta que a visão de aperfeiçoamento é limitada, sendo uma preparação para

executar uma tarefa, a fim de produzir resultados imediatos, além de ser um processo com começo, meio e fim. Leffa (2001) apresenta a formação como um círculo, simbolizando seqüência de processo contínuo, iniciando pela teoria ou conhecimento recebido, partindo em seguida para a prática, que envolve o conhecimento experimental, ou experiencial, chegando-se à reflexão, que realimenta a teoria dando início a um novo ciclo. Quanto ao treinamento, o autor apresenta como sendo uma linha horizontal, serial, seqüencial, em que não há retorno, iniciando e terminando com a prática.

Celani (2001, p.25) também retoma as duas questões aqui abordadas, apresentando duas visões de educação: a) a visão positivista que se refere a treinamento, visando a resolução de problemas num contexto rigoroso pela aplicação da teoria científica e da técnica; e, b) a visão reflexiva, considerada uma visão de desenvolvimento resultado da reflexão, construído por meio da prática, tendo como foco as “metas, conseqüências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula”.

No entanto, Head e Taylor (1997) defendem que é recomendável considerar treinamento e desenvolvimento como dois elementos complementares. Assim, treinamento pode ser voltado ao conhecimento do tópico a ser ensinado e sua metodologia de ensino, enfatizando habilidades e técnicas de sala de aula. Desenvolvimento do professor é voltado à atmosfera de aprendizagem que é criada, envolvendo as habilidades das pessoas e a consciência sobre como as atitudes e comportamentos destas afetam esta consciência.

No sentido de contribuir para o esclarecimento dos termos abordados neste tópico, é importante retomar Underhill (1988) salientando que este envolve o aperfeiçoamento de habilidades pedagógicas, conhecimento de conteúdo e metodologia, incluindo técnicas e materiais a serem utilizados. Quanto a desenvolvimento, o autor afirma que a eficácia de um professor depende de como ele é em sala de aula, a consciência que tem de si mesmo e sobre outros, as atitudes que tem com relação aos alunos, a aprendizagem e seu próprio papel. Segundo Underhill (1988), nesta abordagem de desenvolvimento é o próprio professor que influenciará a eficácia da prática pedagógica, do conteúdo e metodologia, sendo capaz, portanto, de mudar a educação.

Contudo, Head e Taylor (1997) apresentam uma crítica a tais concepções devido ao fato de que nem sempre fatores afetivos são abordados nos cursos de treinamento. Para alguns professores estes cursos representam um fim, significando que a educação profissional está pronta e acabada; o treinamento de professores geralmente tem poucas coisas relacionadas ao desenvolvimento e, se tem, o efeito é quase sempre coincidente. O que mais comumente acontece é que o treinamento é facilmente institucionalizado, enquanto que o desenvolvimento do professor é raramente apoiado ou mantido. Por fim, Head e Taylor (1997) afirmam que é necessário pensar de que modo o crescimento profissional pode ser oferecido aos professores, contribuindo para que mantenha o equilíbrio entre treinamento e desenvolvimento.

Pennington (1990) ressalta que a visão do ensino como uma profissão propicia uma motivação para o crescimento da formação continuada e que os responsáveis pela educação de professores têm uma responsabilidade de preparar os professores desde o início de sua profissão para uma perspectiva de desenvolvimento. Portanto, pode-se afirmar, sob essa perspectiva, que treinamento e desenvolvimento são termos antagônicos. Porém, para que haja a possibilidade de uma abordagem complementar a outra, isto dependerá de como tais abordagens serão consideradas.

Sob uma perspectiva pessoal, o desenvolvimento envolve um processo mais profundo de revisão da prática pedagógica, em que o professor pode não somente rever métodos e técnicas mas também repensá-los não só ao nível técnico ou prático, além de refletir criticamente sobre o que subjaz a sua prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o treinamento se restringe a uma orientação mais prática ao professor sobre como lidar com este processo, com o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e a metodologia a ser utilizada. É possível afirmar, então, que as duas visões podem ser combinadas, pois dependendo de como estas visões sejam abordadas, o treinamento pode fazer parte do desenvolvimento do professor. Além de estar preparado sobre como lidar com o conhecimento, conteúdo, técnicas e materiais a serem utilizados em sala de aula, como deveria ser feito num treinamento, o professor pode ser preparado mais profundamente com relação as suas atitudes em sala e o efeito destas nos alunos, o contexto de aprendizagem e seu papel em todo o processo, como seria numa abordagem de desenvolvimento. Isto não significa que treinamento tenha a mesma

definição que desenvolvimento, o qual se relaciona mais freqüentemente com a abordagem reflexiva de formação.

#### 1.4 O PARADIGMA DA REFLEXÃO

Reflexão tem sido um tema amplamente usado em discussões relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor. Mas, para que esta abordagem possa ser utilizada adequadamente e de modo eficaz, nesta área de formação, é de extrema importância que se compreenda seu significado, seu propósito, quais suas finalidades de uso para que o processo de formação de professores possa se consolidar.

Segundo Richards (1998, p.21), “o processo de reflexão pode facilitar tanto a aprendizagem como a compreensão do conhecimento a ser adquirido ou reconstruído, tendo um papel central em vários modelos recentes de desenvolvimento do professor”<sup>12</sup>. No caso desta pesquisa, como se trata de análise de uma modalidade de formação continuada que exige certas reflexões por parte dos professores participantes, é essencial que se pense no ensino reflexivo como um instrumento forte de contribuição ao processo de mudanças na prática pedagógica dos professores. Como afirma Cavalcanti (1999, p.181), o olhar reflexivo sobre a própria prática deve começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada. Além disso, não somente o desenvolvimento da proficiência como também o da competência pedagógica deveriam caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social. A reflexão pode ser entendida, portanto, como processo que visa buscar questionamentos referentes ao que subjaz a prática pedagógica do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de modo que contribua para a sua formação continuada.

---

<sup>12</sup> “Reflection is seen as a process that can facilitate both learning and understanding, and plays a central role in several recent models of teacher development.”

Richards (1998, p.3)<sup>13</sup> ressalta a importância de uma abordagem reflexiva no desenvolvimento, afirmando que tal abordagem parte do pressuposto de que os professores é que fazem a diferença e não métodos, pois estes fazem parte de um processo complexo de planejamento e tomada de decisão, testam hipóteses e experiências. Este processo de questionamento pode levar o professor a investigar a própria prática, contribuindo para que o mesmo crie seu próprio estilo de ensino fazendo, assim, a diferença a que Richards (1998) se referiu. Por esta razão, o autor comenta que os professores devem visar a sua própria educação e desenvolvimento profissional. Afinal, esta abordagem reflexiva se refere ao desenvolvimento dos professores com relação às suas próprias teorias de ensino, à natureza da sua tomada de decisão em sua prática pedagógica e às estratégias para o uso de reflexão crítica que levem a mudanças.

Por isso, faz-se necessário observar algumas definições apresentadas por alguns autores, no sentido de se compreender melhor o porquê do uso de uma abordagem reflexiva, visando o desenvolvimento do professor no contexto de formação continuada na modalidade de educação a distância.

#### 1.4.1 O que é Reflexão

Embora seja difícil elaborar uma definição precisa sobre o que seja reflexão, Calderhead (1989, p.45) ressalta que esta é o processo cognitivo, moral ou afetivo de aprendizagem em relação ao saber ensinar. Sugere que as abordagens de ensino reflexivo tanto com relação a treinamento como desenvolvimento profissional têm sido associadas a noções de crescimento. O autor afirma que isto pode ocorrer através de investigação, pesquisa, análise e avaliação autodirigida.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> *“Reflective approaches to teacher development start from the assumption that teachers, rather than methods, make a difference; that teachers are engaged in a complex process of planning, decision making, hypothesis testing, experimentation, and reflection; that these processes are often personal and situation-specific; and that they should form the focus of teacher education and teacher professional development. This approach involves teachers developing their own individual theories of teaching, exploring the nature of their own decision-making and classroom practices, and developing strategies for critical reflection and change.”*

<sup>14</sup> *“Reflective teaching approaches to professional training and development have been associated with notions of growth through critical enquiry, analysis, and self-directed evaluation [...]”*

Calderhead e Gates (1993, p.9) apresentam reflexão como sendo um aspecto que envolve valores, atitudes e crenças assim como também habilidades cognitivas. Segundo os autores, trata-se de processos de aprendizagem para saber ensinar com ênfase na análise e desenvolvimento da experiência diferente de uma aprendizagem acadêmica que se recebe quando se é professor em pré-serviço. Uma outra definição é a de Grimmet (1988, p.12) que comenta que a reflexão também pode ser entendida como um processo de “reorganização e reconstrução de práticas que possam levar o professor a novas compreensões de um contexto de ação particular”.

Outros teóricos enfatizam diferentes aspectos no processo de ensino reflexivo. Dewey (1933), por exemplo, define o termo “reflexão” como uma consideração ativa, persistente e cuidadosa sobre qualquer crença ou forma suposta de conhecimento, à luz das bases que apóiam esta consideração e as conclusões posteriores às quais esta tende, afirmando que se trata de uma corrente ou fluxo de consciência sobre as experiências diárias. Pode-se pensar, com isso, que a reflexão é uma análise consciente da prática pedagógica. Para que este tipo de reflexão ocorra o professor deve estar preparado para fazê-lo. Isto envolve dois aspectos: a preparação psicológica do professor no sentido de analisar sua prática pedagógica e a preparação com embasamentos teóricos. Ainda, de acordo com Dewey (1933), o desenvolvimento da reflexão requer atitudes, tais como mentalidade aberta, e habilidades de pensamento como raciocínio e pensamento ordenado.

Esta idéia pode levar o leitor a pensar que, para se desenvolver uma reflexão sobre a prática pedagógica, é necessário ordenar o pensamento, estabelecer o que deve ser analisado e discutido num momento de reflexão para que esta seja uma ação significativa. Nesse contexto, partindo da noção de reflexão de Dewey, Schön (1983, 1987) deriva, então, o conceito de “reflexão-na-ação” (*reflection-in-action*). Ao explicar a prática do ensino reflexivo Schön (1988, p.24) comenta que pesquisas dentro deste tipo de abordagem, reflexiva, podem ser realizadas na ou durante a prática, no momento da ação (*in practice*); ou sobre a ação, após a prática (*on practice*) quando se tem informação sobre a prática desenvolvida para se fazer uma análise posterior. Além desta observação, pode-se retomar as noções de Schön (1983) sobre a reflexão no momento da ação (*reflection-in-action*) e sobre a ação ou após a aula desenvolvida (*reflection-on-action*) que Gimenez (1999, p.2) apresenta. Como Schön (1987) ainda explicita, a

reflexão no momento da ação (*reflection-in-action*) é a capacidade de lidar com o imprevisto no momento imediato da ação, desse modo, o ensino se torna uma forma de reflexão durante a ação, ou, durante o tempo de uma aula. Quanto à reflexão sobre uma aula dada, que seria realizada após o desenvolvimento da mesma e que o autor denomina de reflexão sobre os momentos de reflexão ou como se trabalhou com o imprevisto durante uma aula dada (*reflection-on-reflection-in-action*), o autor caracteriza como um processo mais formal, uma vez que requer verbalização e símbolos para efetuar este tipo de reflexão. Enfim, o autor acredita que esta abordagem de se refletir sobre o processo de reflexão que ocorre espontânea e naturalmente durante uma aula pode contribuir muito para a educação e para a prática de um ensino reflexivo nas escolas.

Nesse sentido, o que Schön (1987) apresenta como uma reflexão-na-ação também parece estar explicitamente relacionado ao contexto de formação de professores, uma vez que considera a construção e reconstrução de um problema como fatores que contribuem para que as interpretações e soluções sejam testadas na sua prática pedagógica, combinando-se reflexão e ação. Como já foi comentado no parágrafo anterior, Schön (1983) distingue dois momentos para a reflexão: reflexão na ação (*reflection-in-action*) e reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*). A reflexão na ação envolve uma interação com os alunos (Gimenez, 1999) uma vez que este tipo de reflexão acontece quando o professor é capaz de tomar decisões para lidar com problemas que surgem no decorrer das aulas (Head and Taylor, 1997). Enquanto que a reflexão sobre a ação se refere à questão do planejamento e a pensamentos ou conclusões elaborados posteriormente à aula trabalhada (Gimenez, 1999).

Para Calderhead (1989, p.44), a reflexão é vista como um processo de se estar consciente sobre o contexto de alguém, das correntes sociais e ideológicas relacionadas às práticas, além de se obter controle sobre a direção de tais influências.<sup>15</sup> Contudo, o trabalho de se obter o controle da situação pode ser arriscado. Afinal, todas as situações são imprevisíveis e, até mesmo, quando se faz uma entrevista ou uma conversa para se desenvolver a reflexão, alguns questionamentos não previstos podem aparecer. E, no caso do contexto

---

<sup>15</sup> “The work of Habermas (1974), in particular, has inspired a critical science concept of reflection as self-determination. Reflection is viewed as a process of becoming aware of one’s context, of the influence of societal and ideological constraints on previously taken-for-granted practices, and gaining control over the direction of these influences.”

educacional, como uma sala de aula, por exemplo, quando o professor está em plena atuação aplicando o que havia planejado e, de repente, por um ou outro motivo ele tem de fazer a sua tomada de decisão com relação ao que havia preparado devido a uma situação de improviso, é difícil afirmar que se pode controlar o direcionamento dos fatores responsáveis pela situação de improviso.

É interessante observar o que Calderhead (1989) apresenta como uma variedade de conceitos empregados em discussões de treinamento profissional a respeito da reflexão. Esta variedade ocorre com relação a como se vê o *processo* de reflexão (reflexão-na-ação, deliberação curricular), o *conteúdo* de reflexão (os próprios valores dos professores, contexto social, teoria educacional), as *pré-condições* de reflexão (as atitudes de reflexão, o contexto tutorial no qual a reflexão ocorre) e o *produto* de reflexão (ensino efetivo, emancipação, uma compreensão da relação entre valores e prática).<sup>16</sup>

Tais conceitos facilitam a compreensão do papel da reflexão, o que contribui para que esta seja desenvolvida e aplicada na prática nos cursos de formação de professores, com a possibilidade de se obter bons resultados em termos de tomada de consciência sobre a prática pedagógica.

Pennington (1991, p.3) afirma que o objetivo desta abordagem é que o professor reflita sobre a própria prática pedagógica, considerando sua natureza e seu impacto. Desse modo, a reflexão poderá causar impacto não somente no conhecimento e habilidades do professor, mas também em suas atitudes (Freeman, 1989, p.32). Freeman (1989) apresenta uma definição um pouco mais complexa ao salientar que se trata de um modo de trazer algo à atenção consciente, ao nível de conhecimento, o que tem uma ligação crítica com o processo de educação do professor.<sup>17</sup>

De acordo com Calderhead (1989, p.45), a reflexão tem sido vista como um meio de emancipação e autonomia profissional.<sup>18</sup> Isto possibilita ao professor ter autonomia para se desenvolver e crescer profissionalmente,

---

<sup>16</sup> "Looking across the concepts of reflective teaching that have been employed in discussions of professional training, they vary in terms of how they view the process of reflection (e.g., reflection-in-action, curricular deliberation), the content of reflection (teachers' own values, societal context, educational theory), the preconditions of reflection (e.g., the attitudes for reflection, the tutorial context in which reflection occurs), and the product of reflection (e.g., effective teaching, emancipation, an understanding of the relationship between values and practice)."

<sup>17</sup> "Reflection is a way of bringing something to conscious attention, to the level of awareness, which Freeman notes 'is the critical link in the teacher education process'."

<sup>18</sup> "[...] reflection is seen as a means towards emancipation and professional autonomy."

investigando e refletindo sobre a própria prática, além do contexto em que trabalha. Esta definição, considerando a investigação, a pesquisa, análise e avaliação autodirigida como elementos fundamentais ao crescimento profissional<sup>19</sup> se aproxima, de certa forma, do objeto de estudo desta pesquisa, o curso da Open University, e o que este propõe, que é levar o professor a repensar sua prática.

#### 1.4.2 Tipos de Reflexão

Calderhead (1989, p.45) afirma que alguns cursos de educação de professores reflexivos têm sido norteados por modelos complexos de reflexão. Descreve, por exemplo, uma abordagem pragmática e eclética para cursos de educação norteados por uma abordagem reflexiva. Além disso, o autor se baseia em Dewey (1933) e comenta noções de níveis de reflexão, apresentando como um objetivo de uso da abordagem reflexiva:

*Oferecer uma forma de educação de professor que leve os professores a desenvolverem não só a competência técnica mas, também, serem capazes de analisar sua prática, tornando-se consciente dos pressupostos morais e éticos existentes dentro desta e serem capazes de direcionar seu próprio crescimento profissional assim como o desenvolvimento do ambiente educacional no qual os professores trabalham.<sup>20</sup>*

Para que se compreenda os tipos de reflexão, é importante observar o que alguns autores apresentam como definições para uma classificação sobre reflexão. Zeichner (1994) e Liberali (2002), por exemplo, descrevem três tipos de reflexão: a) reflexão técnica; b) reflexão prática; e, c) reflexão crítica”. De acordo com Liberali (2002, p.70), “a **reflexão técnica** tem como base o conhecimento técnico, que enfatiza o controle sobre o mundo e teoria natural como um meio de buscar e controlar as ações; a **reflexão prática** é baseada na análise da prática, enfatizando o tipo de conhecimento que ajuda a solucionar problemas da ação diária; e, a

<sup>19</sup> “Reflective teaching approaches to professional training and development have been associated with notions of growth through critical enquiry, analysis, and self-directed evaluation [...]”

<sup>20</sup> “They aim to provide a form of teacher education which enables teachers to develop technical competence but also to be able to analyze their practice, become aware of the ethical and moral assumptions within it and be able to direct their own professional growth as well as the development of the educational environment in which they work.”

**reflexão crítica** está associada aos tipos anteriores de reflexão, que enfatiza a análise de ações nos contextos sócio-históricos”.

Segundo Zeichner (1994, p.12), a **reflexão técnica** é voltada para eficiência e eficácia dos meios utilizados para se atingir determinados objetivos, ou seja, o professor poderia se perguntar se o que está fazendo é correto e como está ensinando; **na reflexão prática** é possível explicar e esclarecer os pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ou então, fazer questionamentos tais como, o que leva o professor a desenvolver o que desenvolve ou os alunos a aprenderem o que aprendem, se o que se está fazendo em sala de aula leva os alunos a aprenderem; e, a **reflexão crítica** envolve critérios éticos e morais para se fazer questionamentos realmente críticos na tentativa de se esclarecer os porquês das ações. Portanto, Zeichner (1994) sugere que o educador considere o fato de que no processo de reflexão deve-se não somente repensar o contexto imediato de sala de aula, mas também que se analise as implicações do seu ensino. Em suma, a reflexão técnica e a prática se limitam a repensar abordagens, métodos, técnicas, conteúdos e uso de atividades, e a reflexão crítica é que analisa realmente o contexto e o processo de ensino-aprendizagem, verificando os porquês de certas atitudes, comportamentos, interações em sala de aula e fora dela. Essas considerações são importantes para a análise da abordagem adotada pelo curso E590.

Enfim, é necessário que se faça o trabalho de reflexão no processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de se lutar contra respostas automáticas, únicas, autoritárias, buscadas quase sempre fora das experiências pessoais do professor. Como Bлатыta (1999, p.78) ressalta “mudanças implicam reflexão constante e contínua, e esta implica uma visão crítica que se constrói a partir do desequilíbrio provocado pelo confronto com outras alternativas, pela análise das contradições e pelo conflito provocado por visões diferentes”.

Nesse sentido, o processo de reflexão deve ser uma constante na vida profissional do professor, a fim de que se tenha a consciência sobre o tipo de reflexão que está sendo proposto. É essencial que se pense na relevância que este processo tem para o seu desenvolvimento, que conseqüências isso trará para a prática pedagógica, se haverá transformações ou mudanças e se estas poderão contribuir realmente para a melhoria do contexto educacional no qual se está inserido, bem como do processo de ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Um bom programa de estudos a distância revela conteúdos atualizados e enfoques novos, identifica conceitos relevantes de um campo e suscita ou desenvolve polêmicas e reflexões (Litwin, 2001, p.10).*

#### 2.1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional no contexto de formação continuada, seja por meio de uma visão de treinamento ou desenvolvimento, envolve várias modalidades de capacitação, dentre os quais cursos presenciais e a distância, ou a junção de ambos. Neste capítulo, o objetivo é discutir a educação a distância como forma de desenvolver profissionalmente professores de inglês, e analisar especificamente o curso E590, da Open University, ofertado a professores da rede pública estadual de ensino do Paraná, durante o ano de 2000, tendo como foco a região de Campo Mourão.

#### 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A formação continuada e permanente tem sido um imperativo na atualidade, tendo em vista os níveis de desemprego e insuficiência de qualificações (Prete, 1996). Torna-se imprescindível, portanto, a atualização e melhoria da mão-de-obra. No entanto, a crescente demanda por educação tem exigido cada vez mais das escolas e universidades, que são incapazes de dar conta dessas demandas somente através do ensino presencial. Assim, a Educação a Distância surgiu como uma alternativa ou opção às exigências sociais e pedagógicas, incluindo o uso das novas tecnologias da informação e da educação, satisfazendo as diversas necessidades de qualificação de adultos.

Em contextos onde não é comum, esta modalidade, no entanto, pode ser problemática. Cabe, ainda, especificar as diversas modalidades possíveis: entre o 100% presencial e o 100% a distância há várias combinações possíveis. Muitas têm como característica o acompanhamento presencial, outras são realizadas somente *on line*, via internet, e, outras, têm as duas características. Algumas razões para que a modalidade também tenha caráter presencial são apontados por alguns cursos, inclusive pelo objeto deste estudo. Conforme comentado e discutido num dos encontros realizados<sup>21</sup> para tutores envolvidos, os principais motivos para que uma modalidade de educação a distância tenha as duas características – a distância e presencial, são:

- Superar o isolamento do aprendiz de longa distância;
- Encorajar a troca de idéias e as experiências de aprendizagem;
- Assegurar a entrega e apresentação dos materiais de aprendizagem a distância num ambiente de apoio e estruturado.

Mercer<sup>22</sup> e Pettit (2000), por exemplo, que realizam estudos sobre a modalidade em questão no Reino Unido, no contexto da Open University, envolvida com o desenvolvimento da educação a distância em novos ambientes, sustentam algumas características especiais. A primeira é que após a apresentação do tipo de curso que se pretende para educadores desta área, dificilmente será possível modificá-lo ou adaptá-lo. A segunda característica é o fato de que os educadores responsáveis pela elaboração do curso não poderão estar presentes nos locais ou regiões onde acontecerão os cursos para atender os alunos, devendo confiar o trabalho a tutores locais para fazê-lo, principalmente, para atender a parte presencial proposta pelo curso. A terceira e última característica apontada pelos autores é o fato de que não é possível à maioria dos alunos estar se encontrando para realizar seus estudos em grupos ou com a ajuda constante do tutor como acontece em instituições convencionais, devendo-se habituar a desenvolver um auto-estudo de forma isolada.

---

<sup>21</sup> Encontro realizado em Curitiba, no estado do Paraná, conduzido por Gary Motteram, da Universidade de Manchester, assessor externo do curso da Open University.

<sup>22</sup> Neil Mercer é professor de Língua e Comunicações na Faculdade de Estudos de Língua e Educação da Open University, em Milton Keynes, no Reino Unido.

### 2.3 ENSINO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Segundo Litwin (2000, p.13),

*estudar o desenvolvimento da educação a distância implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam.*

Algumas denominações são utilizadas como sinônimos, tais como Ensino a Distância e Educação a Distância. Entretanto, Preti (1996) defende o uso do termo Educação a Distância por esta se referir a uma estratégia básica de formação humana, que leva o indivíduo a aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar, entre outros aspectos. O fato é que o termo educação é bem amplo e muito mais significativo do que ensino para o contexto de formação de professores, principalmente, no que diz respeito à formação continuada.

Os elementos constitutivos da Educação a Distância, portanto, segundo Preti (1996, p.25), são:

*a 'distância' física professor-aluno, que ocorre 'virtualmente'; o estudo individualizado e independente, através do qual o estudante constrói seu caminho, seu conhecimento por si só, tornando-se autodidata, autor e ator de suas práticas e reflexões; um processo de ensino-aprendizagem mediatizado, que viabilize e incentive a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem; o uso de tecnologias; e a comunicação bidirecional.*

Isto significa que a educação a distância não considera o aluno somente como um receptor de informações, mas, que apesar da distância, pode estabelecer relações de diálogo criativas, críticas e participativas. Nesse contexto, a relação educativa entre o estudante e o professor não é direta, mas mediada pelos recursos empregados, ou seja, os recursos utilizados durante determinado programa de educação a distância terão um papel de interventores no diálogo entre professor e aluno.

Há ainda alguns fatores relevantes que Preti (1996) apresenta como sendo algumas características da educação a distância, que são a *abertura*, pela diversidade e amplitude de oferta de cursos, eliminando dificuldades de acesso, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados; a *flexibilidade*, quanto a espaço, assistência e tempo, além de ritmos de aprendizagem, o que pode atender às necessidades na formação do professor; a *adaptação*, em alguns casos, adequando o curso às características psicopedagógicas de alunos que são adultos; a *eficácia*, devido ao fato de o aluno se tornar sujeito de sua aprendizagem, aplicando o que aprende e se auto-avaliando; a *formação permanente*, no sentido de dar continuidade à formação recebida “formalmente” e adquirir novas atitudes, valores, interesses, entre outros aspectos; e, a *economia*, ao se evitar o deslocamento, o abandono do local de trabalho, além da possibilidade de formação de pequenas turmas.

Entretanto, além de se pensar nas características da educação a distância, é imprescindível que se pense na qualidade desta modalidade, pois trata-se de uma questão fundamental para que o ensino e aprendizagem ocorram de modo eficaz.

Algumas condições necessárias para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Mercer e Pettit (2000), são: os diferentes níveis de conhecimento e compreensão do tópico ou habilidade a serem ensinados pelas pessoas envolvidas; objetivos complementares das pessoas em geral para adquirir conhecimento, bem como compartilhá-lo; e, quanto aos professores ou tutores, que devem saber qual é o estágio inicial de conhecimento e de ‘construção’. Afinal, como os autores afirmam, os cursos de Educação a Distância deveriam ser elaborados para lançar as bases como um suporte à aprendizagem dos alunos.<sup>23</sup> Além do mais, um curso desta categoria poderia oferecer uma construção efetiva por meio de três modos: 1) oferecendo aos alunos textos acessíveis e bem estruturados; 2) capacitando os alunos a desempenhar um papel ativo na sua própria aprendizagem; e, 3) oferecendo um bom apoio tutorial.

Litwin (2001) comenta que, para que um programa a distância tenha uma boa qualidade, precisa revelar conteúdos atualizados e enfoques novos, identificando conceitos relevantes de um campo, bem como suscitando ou

---

<sup>23</sup> “Distance Education courses should be designed to ‘scaffold’ students’ learning.”

desenvolvendo polêmicas e reflexões. E, ainda, a boa qualidade do curso também se deve ao fato de que um bom programa deve possuir um corpo docente voltado à aprendizagem efetiva dos alunos e à pesquisa contribuindo, assim, para a qualidade do curso.

Ao se falar em boa qualidade de um programa a distância, pode-se pensar sobre o que poderia ser feito para manter o desenvolvimento profissional contínuo por meio deste tipo de educação. Provavelmente, o trabalho colaborativo tem um papel fundamental para que essa manutenção ocorra eficazmente. A questão do trabalho colaborativo será abordada na seção 2.4 – *O Trabalho Colaborativo na Educação a Distância*. Uma vantagem deste tipo de trabalho é o encorajamento que o mesmo pode propiciar a uma aprendizagem ativa e uma participação mais reflexiva no processo de aprendizagem de professores e alunos.

Por essa razão, deve-se reconhecer a necessidade da mudança, da busca de melhoria das práticas, mesmo que se quebrem alguns padrões ou paradigmas. Com relação a isso, Errington (2001, p.33) ressalta que “os professores precisam estar cientes da necessidade de que a mudança pode valer a pena e ter confiança na sua habilidade de promover as inovações necessárias com o apoio apropriado. Como Forster e Hewson (1998) comentam, professores precisam de incentivos para modificar suas práticas”.<sup>24</sup> Porém, para que as mudanças ocorram é necessário que o grupo envolvido na educação de professores, como um todo, sinta a necessidade de mudança e a necessidade de se trabalhar colaborativamente contribuindo para a formação de professores. Afinal, como Freeman (1990, p.62) ressalta, “a mudança tem um papel essencial na aprendizagem”, ou seja, se há mudança no pensamento ou comportamento do professor, o processo de aprendizagem poderá ser afetado por esta mudança. Isto significa que deve-se pensar na questão da mudança como uma grande contribuição não somente ao desenvolvimento do professor, mas também ao contexto educacional.

---

<sup>24</sup> “Teachers need to be aware of the need that change can be worthwhile, and have confidence in their ability to bring about the necessary innovations with appropriate support. As Forster and Hewson observe, teachers need incentives to modify their practices.” (Errington, 2001, p.33).

### 2.3.1 Educação a Distância e o uso de Tecnologia

Educação a distância não significa necessariamente uso de recursos tecnológicos sofisticados. Para comprovar isto, uma retomada histórica torna-se interessante, a fim de compreender melhor como essa modalidade utilizava seus recursos de comunicação no processo de formação. São bastante antigas as iniciativas de auto-estudo, por exemplo, como os famosos cursos por correspondência dos anos 50. Nessa fase, a comunicação entre alunos e professores ocorria através de serviço postal, o que poderia dificultar a agilidade na comunicação, porém, compensada pela facilidade de acesso.

Com o passar do tempo, houve uma segunda fase quando era possível um contato mais rápido e, também, mais próximo através do acesso a telefones, rádio e televisão. Entretanto, pode-se afirmar que, em relação à interação entre alunos, havia uma limitação que impedia um desenvolvimento melhor ou um progresso mais adequado.

Chega-se, então, numa terceira fase que pode ser chamada de “real-time” ou “same-time”, durante a qual a interação já ocorria por meio de áudio-conferência, vídeo-conferência e versões computadorizadas de ambos (Tait e Mills, 1999) Mais recentemente, no entanto, com o advento do computador pessoal e Internet, outras possibilidades começaram a surgir.

O grande salto trazido por essa tecnologia foi a possibilidade de interação entre os alunos de um curso e, portanto, de criação de condições para uma aprendizagem colaborativa. Como Litwin (2001, p.17) comenta, “as modernas tecnologias resolvem o problema crucial da educação a distância, que é a interatividade”. Esta interatividade pode ocorrer por meios de grupos ou fóruns de discussão com outros colegas ou com o tutor. Vale lembrar que isto pode ser feito não somente na formação a distância, mas como também na presencial. Este tipo de trabalho com a interação sugere uma flexibilidade que pode ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional. No caso de programas que não dependem de sofisticados recursos tecnológicos (apenas livros ou fitas de vídeo e áudio), pressupõe-se que a interatividade esteja embutida nos próprios materiais.

No que concerne à parte efetivamente a distância do curso, especialmente no caso de cursos voltados para professores da rede pública, é

preciso atentar para a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos necessários, o que explicaria, por exemplo, a falta de uso de e-mails para contato com os tutores.

Por outro lado, em casos extremos, os professores participantes desta modalidade podem procurar outros meios de se comunicar com os colegas ou com os tutores para que possam ser ajudados. O fato é que muitos professores, talvez por não estarem adaptados a esta modalidade de formação, não procuram ajuda ou atendimento. Além disso, grupos ou fóruns de discussão podem não ocorrer. Isto dificulta não somente o trabalho do tutor, mas também, a aprendizagem e desenvolvimento do aluno ou do professor participante.

Um outro fator a ser considerado na educação a distância e o uso da tecnologia é a questão dos processos de mudança pelos quais passa a tecnologia e, conseqüentemente, o acompanhamento desses processos de mudança pelos profissionais que estarão utilizando os recursos tecnológicos necessários. Nesse sentido, Litwin (2001, p.17) ressalta que “aprender a trabalhar com modernas tecnologias implica, nessa perspectiva, aprender em condições de variação constante através do vertiginoso processo de aperfeiçoamento das tecnologias”. Por isso, o professor deve estar preparado ou sempre se atualizando para dar conta pelo menos de noções básicas, a fim de que possa utilizar os recursos tecnológicos em seu benefício e em benefício dos alunos.

Outro ponto importante na formação dos professores com relação a educação a distância e, ainda, o uso de tecnologia, é a questão da cultura dos profissionais envolvidos, que também estará tendo sua influência assim como estará sendo influenciada. Com relação a esse assunto, Litwin (2001, p.18) também sustenta a opinião que

*Assim como a cultura é um instrumento mediador, as ferramentas utilizadas pelo homem também o são, as quais representam produtos da cultura. Ensinar a trabalhar com tecnologias como instrumentos da cultura implica mediatizá-las e, ao mesmo tempo, configurar relações particulares com o meio físico e social.*

Portanto, ao utilizar recursos tecnológicos para aprimorar sua formação, o professor estará desenvolvendo sua cultura de aprender, sua cultura social, além de estar lidando com a cultura de relacionamento, uma vez que deve interagir com outros colegas.

### 2.3.2 A Tutoria na Educação a Distância

Trata-se de uma questão relevante, uma vez que são os tutores quem vão auxiliar os professores em sua formação nesta modalidade. O tutor tanto deve estar preparado para lidar não somente com os momentos presenciais como também com o atendimento a distância. Quanto à preparação dos tutores para atuar nesta modalidade de capacitação, deve-se pensar na sua experiência de ensino, as razões pelas quais quis ou quer estar envolvido neste processo de aprendizagem, a sua experiência anterior de aprendizagem a distância, uma vez que os tutores precisam ajudar as pessoas a lidar com sua aprendizagem. Como Litwin (2001, p.10) declara, um bom programa se constitui de um corpo docente preocupado com a compreensão dos alunos. Portanto, por trás de um bom curso muito provavelmente encontram-se docentes pesquisadores em seu campo, os quais manifestam verdadeira preocupação em alimentar e favorecer os processos de aprendizagem. A autora sustenta ainda que “as tarefas dos tutores nos programas de educação a distância consiste, da perspectiva da aprendizagem dos estudantes, em orientar e reorientar os processos de compreensão e de transferência”.

Na modalidade de educação a distância, é imprescindível que se pense no papel, funções e tarefas do tutor, bem como suas responsabilidades. Alguns autores apresentam mais questionamentos do que respostas justamente por se tratar de um fato novo na educação de professores. Litwin (2001, p.10) apresenta algumas questões como: “o que significa ser tutor; quais são os alcances da tarefa; qual é a especificidade do seu papel; se há uma especificidade do seu papel; quem é reconhecido como bom tutor; como se forma um tutor; como se avalia seu trabalho; e, se o tutor é imprescindível na modalidade a distância”.

Além do mais, como se trata de uma tarefa desafiadora e complexa para o tutor, torna-se imprescindível pensar sobre de que conhecimentos o tutor necessita, pois estes direcionarão seu trabalho. Nesse sentido, a mesma autora (2001, p.103) sugere que o saber básico de um docente deve envolver:

- *conhecimento do conteúdo;*
- *conhecimento pedagógico de tipo geral, com especial referência aos princípios e às estratégias de manejo e organização da classe;*
- *conhecimento curricular;*

- *conhecimento pedagógico acerca do conteúdo, como um amálgama especial de conteúdo e pedagogia, que é de exclusiva propriedade dos docentes;*
- *conhecimento sobre os contextos educacionais;*
- *conhecimento das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas.*

Além disso, ao desempenhar sua função e papel, o tutor deve analisar os contextos educacionais em que vai trabalhar, a partir de uma perspectiva dos tempos, das oportunidades e dos riscos que afetam as condições institucionais da educação a distância.

A definição da tarefa de tutor se refere mais à idéia de guia, de acordo com Litwin (2001), pois a mesma autora ressalta que o tutor é um “guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto que o professor é quem “ensina qualquer coisa, geralmente a respeito de quem recebe o ensino”. E, ainda, Litwin (2001, p.100) argumenta que

*à diferença do professor, que sabe que o aluno que hoje está diante dele amanhã também será obrigado a estar no mesmo lugar [...]. o tutor da modalidade não sabe se o aluno assistirá a próxima tutoria ou se voltará a telefonar para consultá-lo. [...] Por esse motivo, aumentam os compromissos e os riscos da tarefa do tutor.*

Assim, as intervenções do tutor da modalidade se distinguiriam em função de três dimensões: tempo, oportunidade e risco. Isto exige do tutor uma preparação mais ampla e segura para que possa realmente contribuir para o desenvolvimento do professor.

Nesse sentido, numa perspectiva de trabalho colaborativo, pode-se afirmar que o tutor tem um papel fundamental dentro desta modalidade de capacitação, uma vez que sua orientação ao aluno seja relevante para que este desenvolva suas tarefas a contento, ficando melhor preparado para efetuar seu auto-estudo.

## 2.4 O TRABALHO COLABORATIVO E O AUTO-ESTUDO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os recursos tecnológicos e a parte presencial de um curso a distância podem possibilitar oportunidades de trabalho colaborativo. Se é possível ao professor estabelecer um contato com outros professores para troca de experiências, discussões sobre as atividades a serem desenvolvidas no curso, e seu auto-estudo, seu trabalho passa a ter uma característica de trabalho colaborativo, em vários sentidos. Isso pode ocorrer no sentido de se estar desenvolvendo um auto-estudo em conjunto com outros colegas da sua área de trabalho e, também, a análise da sua prática pedagógica pode não ser mais um trabalho de reflexão isolada ou algo feito individualmente. Ou seja, outros professores podem contribuir para que o contexto de um seja melhorado e vice-versa. Nesse sentido, pode-se dizer que o auto-estudo pode levá-los à construção coletiva do saber, deixando de ser uma questão antagônica. Bebrems (1996, p.135) reafirma que “A essência na formação continuada é a construção coletiva do *saber* e a discussão crítica reflexiva do *saber fazer*”.

De acordo com esse raciocínio, o desenvolvimento profissional pode se dar via auto-estudo e trabalho coletivo, que se relacionam de modo recíproco, ou seja, o auto-estudo pode levar a um trabalho coletivo, por exemplo, quando se estuda sozinho as dúvidas aparecem e tem-se o desejo de compartilhá-las com alguém ou um grupo. Do mesmo modo, o trabalho coletivo pode incentivar o auto-estudo quando após um estudo em grupo, por exemplo, tem-se o desejo de pesquisar mais sobre o assunto comentado ou discutido. Além do mais, o trabalho colaborativo também pode contribuir para a motivação de um auto-estudo, encorajando a aprendizagem ativa e uma participação mais reflexiva no processo de aprendizagem de professores e alunos. Com relação a estas questões, Quicke (1996, p.11) afirma, que numa sociedade democrática, a autonomia pessoal é um ideal importante de educação.

A maior parte da literatura apresenta os termos ‘colaboração’ e ‘cooperação’ como sinônimos em termos de aprendizagem. No que diz respeito à colaboração na aprendizagem, deveria haver exigências mais fortes e interativas no processo, incluindo o desenvolvimento de um senso de comunidade. A ênfase é

dada, então, nas interações conforme os entendimentos comuns são negociados e desenvolvidos durante as diferenças de conhecimento, habilidades e atitudes.

Segundo Hargreaves (1995, p.244), a questão da “colaboração tem constituído um metaparadigma de mudança educacional e organizacional na idade pós-moderna”. Isto prova que a colaboração tem tido um papel significativo na educação e, pode-se dizer que, igualmente na educação de professores. Por esta razão, torna-se relevante apresentar alguns dos princípios que podem levar a uma solução colaborativa para a melhoria do contexto educacional, segundo Hargreaves (1995, p.245-246), interessantes ao contexto de formação continuada do professor, que são:

*1) eficácia melhorada, quando a colaboração melhora a qualidade de aprendizagem do aluno através do aumento de qualidade do ensino do professor; 2) capacidade ampliada de reflexão, quando a colaboração através do diálogo e da ação propicia uma espécie de feedback e comparação que levam os professores a refletirem sobre sua própria prática; 3) oportunidades de aprendizagem, quando a colaboração aumenta as oportunidades para aprender uns com os outros no que diz respeito às salas de aula, departamentos e escolas; e, 4) desenvolvimento continuado, quando a colaboração encoraja os professores a verem a mudança como uma tarefa a ser completada, mas como um processo sem fim.*

O trabalho coletivo visando a colaboração é essencial para sua formação continuada, uma vez que poderá ocorrer a construção coletiva do saber entre os profissionais de um mesmo contexto de formação. Isto poderá acarretar em resultados que levem à melhoria da qualidade de ensino, como também da aprendizagem dos alunos. Enfim, todo contexto educacional pode receber frutos de um trabalho como esse.

No caso da educação a distância, por mais que os professores cumpram seu tempo de auto-estudo, o trabalho colaborativo pode levá-los a obter um melhor proveito do curso do qual estiverem participando, o que propiciará um desenvolvimento mais eficaz. Afinal, através deste tipo de trabalho é possível aos professores construir suas próprias teorias de ensino, que podem dar resultados, com relação aos seus contextos de ensino (Burns, 1999, p.214).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> “Collaborative research [...] It has the added advantage of involving teachers in actively constructing workable theories of teaching in relation to their specific teaching contexts.”

Todavia, com relação ao auto-estudo, deve haver um senso crítico e uma consciência maior acerca das responsabilidades e implicações das atividades formativas. Pelo fato deste tipo de educação possuir uma característica diferenciada, o mesmo exige que o professor se dedique a um auto-estudo com afinco.

## 2.5 ABORDAGEM REFLEXIVA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Muito já se comentou sobre a abordagem reflexiva e o seu papel na formação de professores no primeiro capítulo deste trabalho. Nesta seção, o objetivo é pensar como a prática reflexiva pode ocorrer na educação a distância. Com base nos conceitos já vistos sobre os níveis de reflexão e as possibilidades de uso da mesma, é possível afirmar que a prática reflexiva pode ser desenvolvida e aplicada mesmo numa modalidade de educação a distância.

Partindo do pressuposto de que é possível desenvolver reflexão num curso a distância, é necessário que se observe qual é o tipo de reflexão que o curso propõe e qual de fato se desenvolve pelos participantes. O que acontece na prática com o material torna-se relevante a partir do momento que, ao ser usado, produz reflexão. Deve-se analisar quais as implicações deste tipo de reflexão, qual é a sua relevância para o desenvolvimento do professor, qual é a sua contribuição sobre a sua prática pedagógica.

Por esse motivo, é que se procurou olhar uma instância concreta de educação a distância na formação continuada de professores de inglês para a) verificar como os professores avaliam as atividades propostas pelo curso, bem como que tipo de reflexão o material encoraja, identificando-se os níveis de reflexão: técnico, prático e crítico; b) analisar as percepções dos professores com relação às atividades propostas pelo curso e sua possível aplicabilidade em sala de aula; e, c) identificar as percepções dos professores envolvidos sobre educação a distância e como esta se compara com a educação continuada presencial.

## 2.6 O CURSO E590

### 2.6.1 Caracterização do Curso

Trata-se de um curso a distância, oferecido a professores da rede pública de ensino do estado do Paraná ([www.seed.pr.gov.br/elt/open.htm](http://www.seed.pr.gov.br/elt/open.htm)), que estejam atuando em sala de aula, em nível de ensino fundamental ou médio. O curso tem como carga horária um total de 135 horas, sendo que 22 horas<sup>26</sup> são presenciais. O curso tem dois objetivos principais: a) aprimorar a capacidade metodológica para o ensino de língua inglesa; e, b) aprimorar o conhecimento da língua inglesa e seu uso no mundo atual.

O curso engloba métodos de ensino de inglês e práticas do inglês oral (*speaking* e *listening*) e escrito (*reading* e *writing*). Os participantes são encorajados a formar grupos de estudos em casa, de acordo com suas possibilidades e disponibilidades de tempo.

Os materiais são divididos em dois elementos básicos necessários: um *course book*, que é o livro do curso propriamente dito, cujo título é *Teaching and Learning English – a course for teachers*, através do qual os professores participantes devem fazer um estudo sobre abordagens e métodos a serem utilizados na prática de ensino, além de uma reflexão sobre o uso dos mesmos. O segundo material é um *set book*, *English for the Teacher – a language development course*, que serve como um auxílio para o desenvolvimento da Língua Inglesa. Além destes dois materiais básicos, também são utilizados o vídeo *tape*, referente ao *course book* e o audiocassete, referente ao *set book*.

Há que se levar em conta que a abordagem para a educação de professores utilizada no curso E590 é uma abordagem de aprendizagem baseada em tarefas (*Task-based learning*), que tem o objetivo de promover e ativar uma aprendizagem construtivista.

Numa tentativa de promover um olhar sobre a prática pedagógica, o curso propõe algumas tarefas que fazem o professor participante pensar um pouco

---

<sup>26</sup> Esta informação se refere à turma de 2000. Em 2001 houve um aumento de carga horária para 26 horas presenciais.

mais sobre seu ensino, ainda que de maneira não muito profunda e questionadora. Porém, de acordo com as autoras do *coursebook* as atividades propostas pelo material, bem como os objetivos do curso sugerem uma possibilidade de se desenvolver uma visão de formação reflexiva. Isto pode ser observado na especificação dos objetivos do curso, que são:

- 1) Tornar o professor capaz de melhorar sua compreensão do processo de aprendizagem de língua e seu ensino de Inglês;
- 2) Tornar o professor capaz de melhorar seu conhecimento em relação a Língua Inglesa e o uso da mesma no mundo hoje.

No entanto, além de se analisar se as atividades do curso encorajam a reflexão, deve-se analisar a visão de formação reflexiva que o curso sugere. Na maioria das vezes, por exemplo, as atividades propostas por um determinado curso podem possibilitar ao professor uma reflexão em nível técnico ou prático, sem jamais alcançar o nível crítico (Zeichner, 2001).

Uma outra questão a ser analisada é o fato de que, embora o curso tenha como segundo objetivo melhorar o conhecimento e o uso da língua inglesa do professor, na verdade, a forma como as atividades foram organizadas deram destaque para o *Course Book*, que têm um enfoque metodológico. Isto não significa que os professores não tenham utilizado o *set book* para desenvolver seu auto-estudo e, conseqüentemente, seu desempenho lingüístico. O que se pode observar como aspecto positivo é que o curso propicia ao professor uma iniciação ao processo de reflexão da sua prática pedagógica.

## 2.6.2 Administração do Curso

O curso é administrado pela SEED<sup>27</sup> através do Conselho Britânico, e NAPs<sup>28</sup> das universidades do Paraná. Para que se entenda o processo no qual se dá essa forma de capacitação, é necessário observar os procedimentos utilizados pelos organizadores. Tendo em vista que os materiais pressupõem um conhecimento da língua em níveis intermediário e superior, os professores participantes teriam que ser submetidos a um teste. Para esse fim foram utilizados os resultados de teste já administrado, em 1999, antes do início do curso a todos os professores de inglês da rede pública interessados em participar das várias modalidades de capacitação oferecidas pela SEED-PR. Posteriormente, os professores seriam pós-testados para verificação de seu rendimento durante o curso e também como forma de avaliar os provedores<sup>29</sup>. Como a classificação dos níveis de proficiência em inglês é dividida em quatro níveis: Nível 1 (notas de 0 a 28), Nível 2 (notas de 29 a 43), Nível 3 (notas de 44 a 52) e Nível 4 (notas de 53 adiante), o nível de inglês exigido para participar deste curso é o 3. É importante salientar que pelas características dos pré e pós-testes aplicados, os objetivos do curso E590 foram apenas parcialmente avaliados, uma vez que o componente metodológico (que compunha a maior parte do curso) não foi objeto de avaliação.

O trabalho de organização foi feito por consultores da Open University e do Conselho Britânico, além de pessoal responsável pela área de Língua Inglesa na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O trabalho de tutoria foi desenvolvido por profissionais dos NAPs de sete<sup>30</sup> universidades do Paraná. A avaliação final incluiu a análise de um plano de aula individual desenvolvido pelos professores participantes como projeto final do curso. Além disso, foi feita uma entrevista com os participantes a fim de verificar melhor o nível de inglês obtido ao longo do curso.

---

<sup>27</sup> Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

<sup>28</sup> Núcleos de Assessoria Pedagógica para professores de Língua Inglesa no Paraná.

<sup>29</sup> Os NAPs eram os provedores neste momento da capacitação.

<sup>30</sup> Esta informação é referente ao ano de 2000. Em 2001 foram somente seis universidades envolvidas e uma escola particular de inglês.

### 2.6.3 Materiais do Curso da Open University

Os materiais a serem utilizados num determinado curso, geralmente, delineiam o que e como o professor deve fazer ou agir, seguindo determinadas abordagens. Por isso, além de questões de propósito social serem importantes com relação à educação a distância, deve haver uma preocupação quanto ao papel não só do professor orientador no curso e do grupo de participantes envolvidos mas, também, quanto ao papel dos materiais utilizados. No caso dos materiais do curso da Open University, por exemplo, são propostas atividades para que o professor as desenvolva isoladamente, outras que sejam feitas através de discussão em grupos e também em sua sala de aula com seus alunos para que após a realização destas atividades o professor possa tecer suas conclusões e comentários em seu *portfolio*.

Desse modo, os professores participantes podem estar numa constante indagação a respeito de sua prática pedagógica, a partir das atividades propostas no livro. Afinal, algumas atividades do material sugerem, ora uma reflexão individual, ora coletiva. Um exemplo disso são as atividades “*Something to think about*” do *Course Book* e as atividades “*Talking Points*” e “*Reflections on Teaching*” do *Set Book*, que se trazem um lista de tópicos para discussão, que podem ser conversados em grupos ou pares, ou com toda a sala”.<sup>31</sup>

O desenvolvimento e aplicação destas atividades são interessantes para o crescimento e amadurecimento do professor participante do curso. No entanto, é importante analisar até que ponto o que os materiais propõem é relevante para que haja mudanças e, portanto, melhoria da qualidade de ensino no contexto educacional de cada professor.

#### 2.6.3.1 O course book

O livro *Teaching and Learning English – a course for teachers* (Hewings & McKinney, 2000) visa desenvolver no professor o conhecimento de

---

<sup>31</sup> “It is presented simply as a list of discussion points which can be talked in groups or pairs or in whole-class discussion”.

mundo referente ao ensino e aprendizagem de línguas, sobre métodos e abordagens para o ensino de Língua Inglesa, no que se refere o ensino das quatro habilidades específicas: compreensão auditiva, oralidade, leitura ou compreensão de texto e produção escrita, além de um projeto (elaboração de um plano de aula), que os mesmos devem apresentar ao final do curso.

Este livro apresenta como objetivos: “levar o professor a melhorar sua compreensão do processo de aprendizagem de língua e seu ensino de Inglês”; e, “tornar o professor capaz de melhorar seu conhecimento da Língua Inglesa e seu uso no mundo atual” (Hewings e McKinney, 2000, p.5).

O *course book* também traz uma orientação sobre o uso dos materiais a serem utilizados pelos professores participantes. O livro comenta sobre os tipos de atividades que aparecem no próprio *course book*, que são:

- atividades para estimular o pensamento reflexivo do professor participante através de um questionamento intitulado *Something to think about*;
- outras atividades para desenvolver tarefas específicas como anotar observações, pensamentos e até sentimentos numa espécie de diário (*portfolio*), para consolidar o processo de aprendizagem do professor durante o curso;
- atividades referentes ao vídeo incluído no material de estudo, que são as *Vídeo Activities*, analisando-se a utilização de diferentes métodos e abordagens;
- e, atividades de sala de aula em que os professores participantes devem experimentar ou testar uma técnica de ensino com seus alunos de ensino fundamental e médio, que são as *Classroom Activities*, fazendo observações sobre a aprendizagem dos alunos.

Para que se tenha uma idéia sobre o que as atividades da seção *Something to Think about* levavam o professor a estar refletindo, foram selecionados alguns exemplos:

**COURSE BOOK**

**TOPIC 1 – The World of English Language Teaching**

**Something to think about**

Think about your own teaching situation and the language needs of your students. What similarities are there between your own circumstances and those described by the teachers in the case-studies?

You may want to write a short paragraph (similar to the ones in the case-studies) about your own teaching situation. You can explain which language or languages are used in your country and discuss why your students are learning English.

**TOPIC 3 – Methods for Teaching English**

**Something to think about**

(Beginning of the topic)

What different methods of language teaching have you heard of? What method do you use, or how would you describe your method of language teaching?

(Middle of the topic)

We have said that a task is an activity in which the focus is on using English to achieve a real purpose. Think about lessons you have taught in the last two weeks. Have your learners needed to use English to achieve a real purpose (such as the preparation of a presentation in English by Anders' learners)?

© Open University

Há, ainda, uma pequena orientação sobre o uso do *set book*, que tem como objetivo “ajudar o professor a melhorar seu próprio uso de Inglês” (Hewings e Mckinney, 2000, p.6), o que deveria ser feito pelo professor no seu auto-estudo. Após orientar sobre o uso dos dois materiais básicos para o desenvolvimento do curso, o livro orienta o professor participante sobre o uso da fita de áudio e o vídeo, que acompanham o material básico. O *course book* apresenta ao professor a carga horária como um planejamento para seu tempo de estudo ao longo do curso, o que envolve 130 horas de estudo, sem incluir o projeto a ser

desenvolvido, sendo que dois terços deste tempo seriam gastos com o *course book* (e vídeo) e um terço com o *set book* e o acompanhamento da fita de áudio. Quanto ao auto-estudo do professor, espera-se que o mesmo utilize 10 a 13 horas por semana num prazo total de curso de 10 a 12 semanas.

Por fim, os conteúdos do curso são apresentados com seus objetivos específicos, em seguida, o assessoramento no desempenho do professor participante é esclarecido para que este saiba como será avaliado e, por fim, alguns recursos adicionais e informações sobre os mesmos são sugeridos como um auxílio ao professor. Tais recursos são referências sobre dicionários e livros de gramática da Língua Inglesa.

Quanto ao conteúdo específico do *course book*, o mesmo é organizado em sete tópicos. **No primeiro tópico**, que tem como título *The World of English Language Teaching*, o professor deve considerar o papel que a Língua Inglesa tem em seu país e no mundo hoje. Além disso, algumas razões para o ensino de Inglês e questões que afetam o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no mundo são comentadas.

Em seguida, são apresentadas ao professor algumas razões para o ensino e aprendizagem de Inglês em diferentes partes do mundo, através de depoimentos de outros professores. Há uma atividade de reflexão para o professor sobre o processo de ensino e aprendizagem de Inglês em que o participante pode pensar sobre sua própria situação de ensino e as necessidades de uso da língua dos seus alunos no ensino fundamental e médio, percebendo as similaridades existentes entre suas próprias circunstâncias e os casos descritos pelos professores na atividade. Nesse sentido, é apresentado um texto sobre o uso do Inglês mundial, comentando sobre quem fala Inglês, quais as suas variedades e como se dá a propagação do Inglês. Assim sendo, o professor deve fazer uma reflexão junto aos outros professores participantes sobre a difusão do Inglês, bem como desenvolver uma atividade com seus alunos no ensino fundamental e médio sobre o que pensam com relação ao papel do Inglês, para depois fazer um relato em seu portfolio sobre esta atividade.

Também são apresentadas opiniões de outros professores, personagens do livro, agora sobre questões que afetam o ensino e aprendizagem do Inglês no mundo. Enfim, são comentados alguns fatores que podem ter um impacto significativo na eficácia do ensino de línguas, que são: motivação para aprender,

disponibilidade de tempo para os alunos aprenderem, exposição ao Inglês fora da sala de aula, a própria proficiência dos professores no uso da língua e no seu treinamento para ensiná-la, número de alunos na sala e disponibilidade de recursos de ensino.

**No segundo tópico**, *Teaching and Learning Languages*, o professor deve estudar como as pessoas aprendem línguas e como fazer para ajudá-las a aprender. Ou seja, o foco está no processo aprendizagem de língua, analisando alguns fatores que afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira, e como é possível ao professor aplicar o conhecimento deste processo ao seu ensino de Inglês, considerando-se as implicações para o mesmo e seus alunos. Assim, o mesmo deve se lembrar da sua própria experiência como aprendiz de línguas, a fim de que isso possa contribuir para a compreensão da aprendizagem de seus alunos. Algumas questões são colocadas ao professor, para que este reflita sobre os processos pelos quais passou na aprendizagem de Língua Inglesa, que métodos o mesmo possa ter utilizado para aprender e qual destes métodos propiciou um melhor resultado; quais os pontos considerados mais difíceis para se aprender; e, se as suas experiências como aprendiz de língua têm afetado ou influenciado suas visões sobre a aprendizagem de línguas e de que modo.

Portanto, este segundo tópico enfatiza como as pessoas aprendem, observando o princípio da aprendizagem ativa, que pode ser aplicado a qualquer tipo de atividade, que é designada “*scaffolded learning*”, significando aprendizagem através de andaime. O livro apresenta uma definição sobre os termos, “*active learning*” e “*scaffolded learning*”, esclarecendo como ambos os tipos de aprendizagem ocorrem, tanto com relação àquele que aprende como àquele que ensina. Para ilustrar esta questão, o livro traz um exemplo de uma aula de língua que demonstra como ocorre a ‘aprendizagem ativa’ e como uma ‘aprendizagem construtiva’, pode ser desenvolvida, levando os alunos a interagir entre si e com o professor.

O professor participante deve desenvolver algumas atividades a serem realizadas com o vídeo referente à ‘aprendizagem construtiva’, observando se o professor do vídeo segue etapas para desenvolver a aula e quais são elas, como tenta garantir que todos os alunos compreendam o que deve ser feito na atividade, e o que o professor que está analisando a atividade do vídeo faria e como faria nesta última situação no lugar do professor do vídeo. Por fim, o professor participante da

O.U. deve analisar se o professor do vídeo ofereceu subsídios sócio-construtivistas ou recursos suficientes para a atividade.

Em momento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o professor participante do curso deve se questionar sobre estas idéias de aprendizagem apresentadas nas atividades acima. Ao pensar numa aula típica que o professor já deva ter ensinado, o professor é levado a pensar sobre como encorajaria seus alunos a serem mais ativos. Além disso, o professor poderia descobrir mais sobre o que os alunos sabem para, então, desenvolver tarefas mais adequadas de acordo com o nível dos alunos, para ajudá-los a aprender a nova língua.

O tópico oferece também uma discussão mostrando diversas opiniões e até crenças sobre quais fatores afetam o modo como se aprende línguas. Este momento enfatiza a aprendizagem de línguas, levando-se em consideração alguns dos fatores individuais, sociais e psicológicos. Nesse sentido, os professores participantes são levados a repensar algumas de suas crenças. O próprio livro oferece conclusões de senso comum a respeito da aprendizagem de línguas para confirmar o que foi dito anteriormente na atividade. É importante lembrar que não isto não se trata de uma crítica, mas somente um comentário sobre como o livro apresenta suas atividades. Entre alguns fatores apresentados são postas em relevância questões como a motivação, idade, similaridade da L1 para a língua-alvo, a disponibilidade de tempo para a aprendizagem de língua, medo de constrangimento e ansiedade, autoconfiança, as atitudes do professor bem como o relacionamento com outros aprendizes.

Tendo como base tais considerações, é interessante observar e relacionar tais fatores à aprendizagem ou desenvolvimento do próprio professor enquanto aprendiz na sua busca de uma formação continuada para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Deve-se analisar até que ponto as implicações de tais fatores influenciam a formação continuada deste professor, uma vez que estes fatores psicológicos são tão importantes para a aprendizagem de línguas.

Nesse contexto, os professores participantes do curso são levados a refletir sobre a questão da motivação comparando suas próprias experiências com as de outros professores, pensando sobre como esta questão pode ser melhorada nos alunos. Então, os fatores sociais e culturais são comentados, tais como: atitudes

com relação à aprendizagem de línguas, atitudes com relação à Língua Inglesa e a países falantes da Língua Inglesa, status e valor da língua-alvo no país.

Os processos envolvidos na aprendizagem de língua também são questionados, analisando-se os diferentes estágios pelos quais os alunos passam para aprender uma língua, além da comparação entre a aprendizagem de seus alunos e sua própria experiência de aprender e ensinar Inglês. Trata-se da questão do insumo, observação, internalização, estruturação e reestruturação e, ainda, a automatização, que envolve o uso de certas expressões ou colocações consideradas como "*language chunks*". Finalmente, com o objetivo de promover a aprendizagem de língua, o livro sugere algumas atividades de conscientização através da comparação do uso de expressões similares e diferentes nas línguas. Por fim, o tópico é concluído com um resumo das questões estudadas.

**O terceiro tópico**, que se refere a *Métodos para o Ensino de Inglês*, enfoca os diferentes métodos utilizados no ensino de Língua Inglesa para falantes de outras línguas e oferece uma orientação para o desenvolvimento de um plano de aula. Além disso, este tópico oferece uma oportunidade para o professor participante do curso experimentar e avaliar os métodos estudados com seus próprios alunos em sala de aula, levando em consideração um plano de aula que seja eficaz para sua prática.

Nesse sentido, a primeira atividade pede ao professor que reflita sobre qual método é usado por ele em sala de aula ou como o mesmo descreveria o método de ensino de língua que utiliza. Em seguida, o tópico apresenta um comentário sobre a questão do uso exclusivo do Inglês e/ou o uso da Língua Materna para o ensino da Língua Inglesa, bem como sobre a aceitação do ensino de gramática, além da questão da variação de métodos devido ao fato de que a língua é ensinada para vários fins e com diferentes objetivos. Os conceitos de uso da gramática, pronúncia ou compreensão correta (*accuracy*) e o uso de Inglês e comunicação (*fluency*) são questionados a fim de levar o professor a compreender o uso efetivo dos diferentes métodos.

O primeiro método a ser explanado e caracterizado é o método de Gramática e Tradução (*Grammar-Translation Method*), que enfatiza as habilidades de leitura e de escrita. Após expor as características principais deste método, o tópico apresenta uma atividade para que o professor reflita sobre o referido método e o processo de aprendizagem de língua, analisando cada característica do método

considerando o papel do professor, se os alunos são ativamente envolvidos e o tipo de atividade usada. No entanto, o livro comenta os aspectos negativos e positivos desta abordagem, apresentando não somente as razões pelas quais este método pode ser criticado, mas, também, a utilidade de se aprender um novo vocabulário e gramática. Por isso, as autoras do livro recomendam que o professor seja cuidadoso ao usar este método e ao elaborar as atividades apropriadas para os seus alunos. Por fim, o tópico apresenta a opinião de uma professora personagem do livro, que comenta a utilidade do método de tradução e gramática. E, ainda, o livro sugere uma atividade a ser desenvolvida e aplicada em sala de aula com os alunos do professor participante com base no exemplo de atividade utilizada pela professora personagem em seu comentário, em que o aluno deve comparar os modelos gramaticais da Língua Inglesa e da Língua Materna.

Os mesmos procedimentos são utilizados na apresentação de outros métodos como o Audiolingual, o Comunicativo e, por fim, como uma última abordagem ou método a ser utilizado neste terceiro tópico, o livro apresenta a Aprendizagem Baseada em Tarefas, ou seja, *Task-Based Learning (TBL)* que defende a idéia de que a língua é usada para se atingir um propósito real, freqüentemente chamado de *tarefa*.

Segundo as autoras do livro, esta última abordagem pode ser associada ao ensino comunicativo de línguas, pois as tarefas são elaboradas com um propósito que visa à comunicação. Quanto à caracterização de tais tarefas, estas poderiam ser problemas a serem solucionados, jogos, troca de informações, entre outros. As tarefas podem ser feitas em pares ou grupos, embora atividades de leitura e escrita possam ser feitas individualmente. Nesse sentido, a referida abordagem enfatiza não somente a tarefa em si ou a seqüência de tarefas, mas também o trabalho preparatório antes de se realizar a tarefa, bem como o trabalho com língua que a segue.

Uma seqüência de tarefas típica envolve: 1) Pré-tarefas ou *Pre-tasks*, que são atividades para preparar os alunos ao desenvolvimento de uma tarefa, oferecendo-lhes um exemplo da tarefa que os mesmos deverão fazer. Pode haver várias pré-tarefas numa aula; 2) Tarefas ou *Tasks*, são as atividades principais da aula com vários passos a serem seguidos. Por exemplo, os alunos trabalham em pares ou grupos para completar uma tarefa, preparando um relatório da mesma para ser apresentado aos outros alunos na aula; e, 3) Pós-tarefas ou *Post-tasks*, são

atividades que deixam de enfatizar o uso da língua para atingir um propósito enfatizando a análise de estruturas e formas da língua.

Então, no momento final da aula, ou no *Closing stage*, o livro sugere algumas instruções que são: a) Rever os pontos principais de uma aula; b) Relacionar a aula aos objetivos propostos no início da mesma; c) Mostrar como a aula se relaciona ao trabalho feito anteriormente; d) Oferecer instruções de tarefas a serem feitas em casa pelos alunos; e) Elogiar os alunos pelo que conseguiram desenvolver na aula; e, f) Levar os alunos a avaliar a aula. Em seguida a esta explicitação da seqüência de tarefas, um dos personagens do livro, o professor Anders, comenta sobre uma aula de leitura que desenvolveu com seus alunos seguindo o esquema de tarefas acima explicitado, na qual os alunos deveriam ler uma história curta e simples (um livro de dez páginas). O professor deve ler e analisar esta aula de leitura. Após a análise da mesma, é sugerido a ele um questionamento na atividade *Something to think about* para que o mesmo, com base no conceito de uma tarefa, pense sobre as aulas que desenvolveu nas duas últimas semanas e responda em seu portfolio se os seus alunos têm usado o Inglês para atingir um propósito real.

Por fim, o livro apresenta como conclusão a esta abordagem o fato de que um ensino Baseado em Tarefas pode ser usado para focar tanto a fluência como a precisão. Por esta razão, são combinados aspectos dos vários métodos estudados neste terceiro tópico do livro. Por se tratar de uma metodologia de ensino diferente, é necessário que se comente como a mesma é apresentada no livro. Além do mais, as atividades que serão estudadas nos tópicos 4 e 5 do livro estão relacionadas à metodologia utilizada nesta abordagem. Como uma última questão a ser tratada no terceiro tópico sobre *Métodos para Ensinar Inglês* o livro traz uma explanação sobre planejamento de aula. É importante observar como esta questão é abordada, pois as autoras afirmam que o planejamento é muito importante porque o ensino do professor será mais efetivo se for bem organizado, e que o professor poderá se sentir mais confiante sobre o ensino.

As autoras do livro comentam que o planejamento ajuda o professor a explicar claramente os objetivos da aula; a estabelecer uma seqüência coerente das aulas para um período, semestre ou ano; a decidir quais atividades do livro didático ou programa serão feitas e quais serão excluídas; decidir onde o professor precisará desenvolver atividades extras para praticar aspectos que o livro didático

não apresenta; adequar atividades do livro didático tornando-as mais apropriadas para os alunos e os métodos de ensino; e, manter-se informado sobre o que os alunos já estudaram e o que ainda precisa ser feito. Nesse sentido, são apresentados dois níveis diferentes de planejamento: 1) planejamento para o curso todo, seja um período, semestre ou ano; e, 2) planejamento para aulas individuais ou grupos de aulas. No primeiro, os professores são orientados a programar o tempo disponível para se estudar o que foi planejado dentro de determinado período, semestre ou ano, além de observar o quanto de material suplementar seria necessário. O mesmo deveria ocorrer com o planejamento de uma aula. Toda esta seção sobre planejamento tem como objetivo prepara o professor para a elaboração do projeto final do curso.

Além disso, um outro aspecto a se observar é a questão da relação ou seqüência de idéias ou conteúdo entre as aulas, pois isto pode contribuir, segundo as autoras, para o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. Assim, esta relação entre as aulas pode servir como um instrumento útil no planejamento de um curso ou aula, pois isto ajuda a estabelecer a ordem das tarefas. As autoras consideram dois aspectos: reciclagem ou revisão de conhecimentos e uso das habilidades; e, construção de novos conhecimentos e habilidades. Por fim, estes dois aspectos são explicitados tendo como conclusão a idéia de que deve-se ajudar os alunos a relacionar a nova língua, com seus novos significados e formas ao que já sabem sobre esta língua, e ao que já aprenderam nas tarefas e aulas anteriores.

Após tais explanações, o livro oferece dicas para se elaborar planos de aula tais como, a) anotar os materiais necessários para o desenvolvimento da aula; b) programar quanto tempo será necessário para cada momento da aula como a introdução, as diferentes atividades ou tarefas e a conclusão da aula; c) anotar se as tarefas serão realizadas em pares, grupos, ou toda a sala será envolvida; d) estar preparado para mudanças mantendo um plano de aula flexível; e, e) manter um arquivo ou livro de todos os planos de aula, no qual poderão ser feitos comentários após cada aula sobre o que foi desenvolvido em sala e o que não foi possível.

Finalmente, o terceiro tópico sugere ao professor participante a elaboração de um plano de aula tendo como base as explicitações e comentários apresentados acima, além de aplicá-lo em sala de aula. Há uma liberdade de escolha das tarefas para a elaboração do plano de aula. Entretanto, o livro sugere

ao professor que as atividades podem ser de sua própria criação ou poderiam ser extraídas de um livro didático, ou ainda, o mesmo poderia fazer uma combinação das mesmas. Assim, como mais uma sugestão, o participante do curso pode se referir ao plano de aula do personagem professor Anders para usá-lo como 'guia'. Então, o participante é levado a pensar sobre as fases de uma aula e se o mesmo pretende enfatizar a precisão em termos de estrutura ou a comunicação (fluência) dos alunos.

No caso de o professor participante aplicar este plano de aula em sala, as autoras do livro pedem que o mesmo tome notas sobre o plano após a aula, no *portfolio*. Após a sugestão para mais uma atividade a ser desenvolvida e aplicada em sala, o tópico em questão traz um breve comentário, esclarecendo que no caso de um professor muito ocupado não há tempo necessário para planejar todas as aulas detalhadamente, mas que isto pode ter muita utilidade a quem é iniciante em sua profissão, pois este poderá pensar sobre o que e porque está fazendo o que está fazendo. Nesse contexto, os professores mais experientes podem elaborar planos de aula breves, exceto ao tentar algum conteúdo novo.

Como um último item a ser comentado neste terceiro tópico, tem-se o sumário que, resumidamente, faz o professor participante lembrar os métodos e abordagens estudados previamente e pensar sobre a seleção de variedades de atividades provindas de diferentes métodos como uma melhor prática a ser desenvolvida e relacionada com o que se sabe sobre os alunos e sobre o processo de aprendizagem de línguas. O professor deve pensar, durante a elaboração do seu curso ou aulas sobre porque se fazer determinadas atividades ou tarefas e se estas são o melhor modo de ajudar os alunos. Portanto, o plano de aula pode ser usado com a finalidade de integrar um número de métodos diferentes e tipos de atividade a fim de oferecer variedade e estímulo aos alunos.

Por fim, o tópico retoma a questão do desenvolvimento das habilidades de língua do professor participante, sugerindo que o mesmo retorne ao *Set Book, English for the Teacher*, juntamente com a fita de áudio que o acompanha, e estude as unidades de 4 a 6. O tempo para a realização desta tarefa é de 10 a 15 horas, sendo que é lembrado ao professor sobre as respostas das atividades, que estão no final do livro, além do fato de que, se for possível, é recomendável que o professor estude com um amigo, para que possam discutir os trabalhos.

Os próximos dois tópicos do *Course Book* enfatizam o ensino das quatro habilidades, com sugestões de atividades para serem aplicadas e avaliadas. O **quarto tópico**, que se refere ao *Ensino da Oralidade e Atividades que desenvolvem a compreensão oral, Audição*, enfatiza o processo de compreensão oral primeiramente para, então, comentar problemas relacionados às atividades orais e auditivas, bem como apresenta algumas soluções a estes problemas. Num segundo momento deste quarto tópico, serão sugeridas várias técnicas que o professor participante poderá utilizar para desenvolver as habilidades de fala e compreensão oral com seus alunos. Alguns estudos de caso são apresentados ao professor para que este reflita sobre os procedimentos utilizados pelo professores em seus relatos. O mesmo ocorre com o **quinto tópico** no que diz respeito à habilidade de leitura e produção escrita.

Como **sexto tópico**, que se refere à avaliação dos alunos, há um questionamento sobre o que é e como pode ocorrer a avaliação, de modo que esta realmente contribua para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Vários tipos de testes são comentados como: testes de classificação (placement tests), testes diagnósticos (diagnostic tests), testes de progressão (progress tests), testes de progressão final (achievement tests) e testes de proficiência externa (external proficiency tests). São apresentados alguns pontos positivos e negativos sobre o uso de testes, bem como algumas dicas sobre como fazê-los. Por fim, alguns estudos de caso são apresentados, sempre com os mesmos professores relatando suas experiências para que se tenha uma idéia da aplicação de alguns testes. E, ainda, o tópico sugere uma orientação sobre como ajudar os alunos a se saírem bem nos exames.

Finalmente, o **sétimo tópico**, que é referente ao projeto final do curso, intitulado *Project Work*, oferece algumas dicas e sugestões sobre como desenvolver o projeto, além de mostrar um exemplo completo como modelo que os professores podem seguir ou não.

### 2.6.3.2 O vídeo como material de apoio do course book

O vídeo é dividido em duas partes. A primeira parte apresenta três seqüências mostrando o ensino de Inglês sendo desenvolvido em salas de aulas em várias partes do mundo. Algumas atividades do *Course Book* são baseadas nessas aulas, como por exemplo: a) a primeira seqüência se refere a uma sala de aula na Turquia; b) a segunda seqüência apresenta uma sala de aula na Rússia; e, c) a terceira seqüência mostra salas de aula em Zimbawe. Cada uma dessas aulas tem curta duração: há seis atividades do *Course Book* a serem desenvolvidas com o vídeo. Das seis uma exige 40 minutos, uma outra 20 minutos e as outras quatro requerem 30 minutos de estudo com o vídeo.

Os professores devem assistir ao vídeo para desenvolverem as atividades do *Course Book*. É importante lembrar aqui a questão da relevância que o uso da abordagem reflexiva, por exemplo, tem no desenvolvimento de tais atividades e a relação entre o uso desta abordagem e as atividades do vídeo. Em outras palavras, o professor pode analisar através do vídeo se as atividades desenvolvidas naquela aula são adequadas ou não, se contribuem ou não para a aprendizagem do aluno e de que modo. Isto pode contribuir, portanto, para que o professor repense sua prática pedagógica.

A segunda parte do vídeo consiste num programa de televisão da BBC Open University, intitulado *An A-Z of English*, que oferece ao professor mais informação sobre Inglês como língua mundial. O tempo de duração deste programa é de 25 minutos aproximadamente, incluindo falantes do mundo todo. Não há nenhuma atividade a ser feita com esta parte do vídeo a não ser um estudo extra que, talvez, o professor pudesse compartilhar com seus alunos.

### 2.6.3.3 O set book

Este livro se intitula *English for the Teacher – A language development course*, visando “oferecer ao professor um meio de desenvolvimento e extensão do uso de seu Inglês com ênfase específica no Inglês relacionado ao

ensino” (Spratt, 1994, p.1). Como uma introdução e orientação ao professor que utilizará o referido material, o livro esclarece sobre seu uso, explicando para qual público ou “clientela” o livro se destina (professores em serviço e em pré-serviço); qual é o nível do livro (elaborado para professores de Inglês como língua estrangeira cuja primeira língua não é o Inglês); quais são seus objetivos específicos; como é dividido o livro; quais são os tipos de atividades; e, como o professor deve fazer uso do mesmo. É importante levar em consideração que este livro, assim como o *course book*, também oferece momentos de reflexão sobre o ensino de Língua Inglesa. No entanto, há que se considerar os níveis de reflexão nos quais este material se enquadra. Trata-se de momentos de reflexão sobre o uso da língua bem como a prática pedagógica. Entretanto, o material analisado se enquadra nos chamados níveis técnico e prático, uma vez que o professor aplica os conhecimentos teóricos sobre uma dada realidade e pensa sobre a possibilidade de os problemas da ação não serem solucionados apenas de forma instrumental (Liberali, 2002).

Para isto, torna-se relevante analisar os objetivos que o livro apresenta. Um primeiro objetivo, que a autora coloca como primário, é oferecer aos professores condições para desenvolvimento e extensão do uso de Inglês, enfatizando especificamente o ensino. Portanto, este enfoque ocorre nas seguintes áreas:

- a) na sala de aula;
- b) para estudar o ensino e aprendizagem de Inglês como uma língua estrangeira;
- c) para participar de cursos, tanto de desenvolvimento como de treinamento de professores;
- d) para estabelecer contatos relacionados ao trabalho;
- e) para fazer parte de discussões relacionadas ao trabalho.

A autora do livro ainda apresenta alguns objetivos mais específicos como:

- a) oferecer aos professores oportunidades de leitura, de ouvir e refletir sobre discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem;
- b) permitir aos professores serem aprendizes e ter a oportunidade, através de reflexão sobre métodos de aprendizagem que usam, de compreender melhor seus próprios estilos de ensino e de aprendizagem;
- c) permitir aos professores avaliar o benefício para seus próprios alunos de atividades diferentes de aprendizagem, bem como abordagens de aprendizagem;
- d) levar os professores a se sentirem mais confiantes no seu uso de Inglês.

Além de envolver questões de gramática, funções da língua, vocabulário relacionado ao ensino, este livro utiliza textos autênticos. Finalmente, o *set book* orienta tanto o professor participante do curso para sua utilização no seu auto-estudo, quanto os tutores que os estarão auxiliando sobre o uso do livro. Este livro tem as respostas de todas as atividades ao fim do mesmo para que o professor possa fazer o seu auto-estudo de forma mais completa, além dos textos utilizados nas atividades de compreensão auditiva desenvolvidas com a fita de áudio que acompanha o livro.

O *set book* é dividido em quinze unidades envolvendo os seguintes temas: comunicação, aprendizagem de língua, o próprio professor, livros didáticos, aulas propriamente ditas, relações humanas, desenvolvimento do professor e do aluno, desenvolvimento pessoal, satisfação no trabalho, organização de tempo, caráter ou características de um professor, problema em sala de aula, a questão de gênero e a sala de aula e, por fim, o tempo livre do professor.

Cada uma dessas unidades é subdividida em nove seções, que são: atividades iniciais, atividades de compreensão auditiva, compreensão de texto ou

leitura, atividades de oralidade, produção escrita, gramática, linguagem do aluno, instruções de sala de aula e conclusões.

Embora seja um curso a distância, o livro oferece dois tipos de atividades para reflexão isolada ou discussão em pares, grupos ou com toda a turma, que são as seções: Pontos de discussão (*Talking Points*) e Reflexões sobre o ensino (*Reflections on Teaching*). A primeira atividade sempre aparece na parte final de uma compreensão de texto ou de atividades de compreensão auditiva, enquanto que a segunda sempre ocorre no final de cada unidade, propiciando oportunidades de reflexão com relação ao tópico da unidade, às atividades da unidade ou, até mesmo, aos próprios alunos dos professores. Contudo, embora tais atividades se refiram a uma determinada reflexão, ainda não se trata de uma reflexão crítica que seja realmente significativa ao desenvolvimento do professor em sua formação continuada. Pode-se dizer, então, que estas duas últimas atividades se enquadram numa reflexão técnica e prática. Algumas vezes, ambos os tipos de atividades oferecem uma reflexão prática, outras vezes técnica. A diferença é que quando é pedido ao professor que aplique uma atividade com base numa determinada teoria em sala de aula a atividade de reflexão terá um caráter prático. Quando o professor deve pensar sobre como deve agir em sala de aula, mas não fazendo ainda questionamentos significativos sobre os fatores subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem, a atividade de reflexão terá um caráter técnico.

A reflexão prática, na seção *Talking Points*, por exemplo, suscitaria questões como: “Você já vivenciou problemas como os de George? Se a resposta for sim, quais técnicas você usou para lidar com eles?” (Spratt, 1994, p.25). Para exemplificar a reflexão técnica ainda na seção *Talking Points* teríamos a questão: “a) Como você planeja seu tempo de ensino?” (Spratt, 1994, p.92).

Quanto à seção “*Reflections on Teaching*,” um exemplo de reflexão prática, seria a questão: “Record a lesson and then note down all the praise and criticism that you gave your students. How much praise did you give compared with criticism? How did your reactions affect your students?” (Spratt, 1994, p.123). Para ilustrar a reflexão técnica, teríamos a seguinte questão: “Imagine como deveria ser seu livro didático ideal e escreva cinco sentenças sobre isso em balões grandes. Exponha seus balões, compare-os e discuta com um colega.”

Uma resenha feita por França (1996, p.170-172), aponta que as atividades de produção escrita desse livro são elaboradas de um modo restrito.

Embora atividades a serem desenvolvidas sejam simples, os modelos de textos são limitados, ao descrever uma aula, por exemplo. Uma outra situação é quando os professores devem fazer uma autobiografia, mas não há modelo de texto nenhum. França sugere que sejam incluídas tarefas de planejamento e organização na seção de produção escrita do livro, além de modelos de textos mais complexos que possam contribuir de modo mais eficaz ao desenvolvimento do professor.

Por fim, pode-se dizer que o *Set Book* foi elaborado mais para a realização de um auto-estudo do professor do que para ser explorado em horas presenciais no curso. Um motivo pelo qual se pensa assim é o fato de a carga horária presencial do curso ser pequena, com pouco tempo disponível para que os professores possam estudar o *Set Book* em sala de aula, durante o curso. Isto prova que há, portanto, uma insuficiência do material, que é comprovada nas respostas dos informantes. Poderia haver uma tarefa mais condizente com o que curso propõe face às dificuldades apontadas na análise que se segue neste trabalho.

O próprio livro traz como orientação ao professor sobre como deve ser feito o estudo do livro. Na *Introdução* deste, há uma recomendação no tópico *Sobre como usar o livro*, com o seguinte título, *Notas para professores usarem o livro sozinhos*, que apresenta os seguintes procedimentos (Spratt, 1994, p.6):

*Os professores trabalhando sozinhos serão capazes de realizar a grande maioria das atividades no livro, e o usar as respostas no fim do livro para acompanhar seu progresso em tarefas objetivas. As instruções para algumas atividades pedem aos leitores para trabalharem em pares ou grupos ou para comparar e discutir respostas. Estas são atividades úteis de sala de aula, mas elas não impedem que o leitor trabalhe sozinho fazendo parte delas pelo menos. Escolha aquelas partes de cada atividade que você sente que pode cumprir sozinho. Mesmo as atividades de desenvolvimento da habilidade oral podem ser feitas sozinho. Falar alto para você mesmo pode contribuir muito para desenvolver sua confiança, fluência, pronúncia e precisão em termos de uso de estruturas da língua.*

Parece, assim, que o *Set Book* não foi especialmente elaborado para um auto-estudo, embora o mesmo sugira que algumas atividades possam ser feitas individualmente. No curso em questão ele é um material de apoio, a ser utilizado nesta instância específica como auto-estudo e não para ser explorado nas horas presenciais, demanda esta, aliás, reclamada por alguns professores. Deste

modo, o material que poderia estar ajudando a desenvolver de modo mais direto a competência lingüística, teve pouca utilização no conjunto do curso como um todo.

#### 2.6.3.4 Fita de áudio como material de apoio do set book

A fita de áudio visa o desenvolvimento da compreensão auditiva do professor, e é necessária para realização das tarefas do *Set Book*. O material da fita de áudio não foi suficientemente explorado nas sessões presenciais no curso estudado. O professor deveria usar esta fita de áudio para desenvolver o seu auto-estudo e sua competência lingüística. Entretanto, se os encontros presenciais são mensais e se não há tempo para a utilização adequadamente de um material como esse, fica difícil de ser cumprido um dos objetivos do curso, que é o de desenvolvimento da competência lingüística.

As atividades que compõem a fita de áudio são atividades que trabalham o conteúdo lingüístico através de um material autêntico como conversações, palestras, conferências e entrevistas com pessoas de idades, nacionalidades e formações variadas. Tais atividades não apresentam um nível muito adequado à compreensão dos professores para um curso a distância, tendo em vista o fato de que não é possível explorar a prática das mesmas para o desenvolvimento destes e que, portanto, não há o acompanhamento adequado pelos professores do nível de inglês apresentado.

#### 2.6.3.5 Conclusão

##### *2.6.3.5.1 Análise Panorâmica do Material*

Através da análise dos materiais pode-se concluir que as atividades propostas pelos mesmos propiciaram aos professores participantes do curso um certo grau de desenvolvimento, pois embora haja os aspectos negativos e

dificuldades encontradas ao longo do curso, há também aspectos positivos que devem ser considerados, como por exemplo, o fato de que os professores tiveram oportunidades de ter contato com a língua inglesa, de repensar sua prática pedagógica e de trocar experiências. No entanto, quando se trata de repensar a metodologia de ensino, alguns pontos relevantes sobre a questão devem ser questionados, tais como, como se dá esse repensar sobre a prática pedagógica, até que ponto este repensar traz aspectos positivos aos professores como contribuição para a melhoria do ensino e o que se considera quando se faz uma reflexão sobre a prática pedagógica. Por isso, é que se conclui que os participantes do curso atingiram um certo desenvolvimento. Um exemplo disso são as atividades do *Course Book*, que sugerem momentos de reflexão aos professores. Porém, estas atividades ainda não oferecem a oportunidade de se fazer uma reflexão realmente crítica sobre a prática. Um outro exemplo são as atividades do *Set Book*, que deveriam ser desenvolvidas para realmente contribuir para melhorar a competência profissional do professor e que, como já foi comentado anteriormente, não foi possível realizar um trabalho de estudo como se pretendia. Além disso, o *Set Book* não foi especialmente preparado para a educação a distância.

Quanto à fita de vídeo, pode-se dizer que as aulas desenvolvidas como exemplo dos métodos estudados no livro apresentam atividades que podem ser aplicadas no contexto dos professores participantes e outras que não condizem com a realidade de ensino destes, porém, sendo passíveis de serem adaptadas a esta realidade. Quanto à fita de áudio, há um fator muito importante a ser considerado, que é o fator tempo. Como, na maioria dos casos, os professores estão sobrecarregados com aulas em suas escolas, torna-se difícil, portanto, desenvolver o auto-estudo do modo como deveriam, o que pode prejudicar o desenvolvimento do professor. Isto não significa que os professores não tenham ouvido a fita. Uma prova das dificuldades encontradas pelos professores quanto ao uso, tanto do *Set Book* como da fita de áudio, é o fato de terem reivindicado um outro curso somente para o estudo destes dois materiais. Porém, esta é uma outra instância a ser tratada em outro momento oportuno.

Além disso, uma consulta a professores da rede pública revela que a maioria deseja melhorar sua capacidade de falar inglês (Cesconetto et al., 2001). Um outro aspecto a ser observado é que para falar Inglês é necessário que haja a presença do outro e a resposta do outro. Afinal, afinal como é possível falar sozinho

o tempo todo e saber se os acertos estão acontecendo? Este aspecto remete à questão da interação, que é um fator essencial ao desenvolvimento do professor. Esta questão será melhor abordada mais adiante neste trabalho.

Conclui-se, deste modo que o curso proporciona principalmente o aperfeiçoamento metodológico do professor. Isto pode ser comprovado posteriormente ao fim das análises deste trabalho, quando são comentadas as expectativas apresentadas pelos professores ao início do curso e como os mesmos o avaliam ao terminá-lo.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DA PESQUISA

*Research is not primarily a process of proving something, but a process of discovery and learning. This view of research... allows classroom teachers to take seriously the ordinary business of their lives as teachers (Cindy Ray, Pioneer Valley Regional High School, Greenfield, Mass. Donald Freeman, 1996, p.88).*

Após explicitar os entendimentos de formação continuada predominantes na área de línguas estrangeiras, e suas relações com a modalidade de educação a distância, este capítulo visa apresentar a metodologia utilizada para a coleta e análise de dados e os motivos que levaram à sua escolha. A opção pela abordagem qualitativa se deu em função dos objetivos do trabalho, envolvendo um estudo subjetivo de percepções de professores a respeito de um curso a distância. Este capítulo apresenta, o modo como foi feita a seleção dos informantes e dos instrumentos, bem como a seqüência dos procedimentos utilizados.

#### 3.1 A METODOLOGIA QUALITATIVA DE PESQUISA

Para que se compreenda a importância histórica da abordagem qualitativa de pesquisa, torna-se relevante pensar no fato de que esta abordagem de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando algumas indagações sobre o método de investigação das ciências físicas e naturais tiveram início. Trata-se de uma época em que cientistas sociais começam a repensar o campo das investigações.

André (1995, p.16) cita Dilthey, por exemplo, como um dos primeiros a fazer uma indagação a esse respeito, e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, sugerindo que “a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a

*interpretação* dos significados contidos num texto”, considerando-se suas mensagens e inter-relações.

O contexto é fundamental para a interpretação dos sentidos na pesquisa qualitativa. André (1995), sustenta que a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações deve ser o foco da investigação, argumentando que somente dentro de um contexto é possível compreender esses significados. O contexto é, portanto, a chave para a busca de indagações mostrando seus sujeitos, ações e significados.

Nesta pesquisa, o contexto é apresentado desde o resgate de uma fundamentação teórica subjacente ao que o curso analisado propõe, além da metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, o momento de ingresso dos professores participantes do curso objeto deste estudo, assunto que será tratado na seção *Informantes*, ainda neste capítulo, o momento final do curso, que seria o momento de entrega de um projeto e teste final do curso, até a análise dos questionários entregues aos participantes, bem como a análise dos portfólios.

Assim, é configurada uma nova abordagem ou, como alguns autores preferem, um paradigma de pesquisa, chamado de “naturalística” por uns ou de “qualitativa” por outros. André (1995), explica que esta é assim chamada por não envolver manipulação de variáveis ou tratamento experimental. É chamada de qualitativa por se contrapor ao esquema quantitativista de pesquisa, mantendo uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. A contraposição entre as abordagens qualitativa e quantitativa será feita mais adiante neste capítulo.

### 3.1.1 O que se Define por Pesquisa Qualitativa

Tendo em vista o fato de que a pesquisa qualitativa lida com aspectos subjetivos de investigação e que, portanto, o campo de suas definições e características é amplo, é importante que se observe o que alguns autores apresentam. As definições e características abordadas nesta seção estarão apontando para os conceitos de pesquisa qualitativa, que também pode ser denominada de etnográfica.

De acordo com André (1995, p.23), para alguns autores, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica, para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico, para outros ainda, trata-se de um termo comparado a um guarda-chuva, que pode incluir os estudos clínicos. A pesquisa etnográfica será abordada mais adiante. Por outro lado, há uma concepção mais popularizada de pesquisa qualitativa, que não envolve números, sendo sinônimo de não-quantitativo. Entretanto, André (1995) afirma que a coexistência de tais conceitos pode não conviver pacificamente, prejudicando o desenvolvimento da abordagem qualitativa, levando a um exagero ao ponto de se chamar de qualitativo qualquer estudo que não envolvesse números e a um total descrédito desta abordagem. Além do mais, a discussão dos fundamentos teóricos e epistemológicos desses estudos poderia não acontecer. Para ela isto seria lamentável, uma vez que diferentes orientações teóricas (estruturalismo, teoria crítica ou materialismo histórico) poderiam estar orientando projetos similares.

Como a pesquisa qualitativa tem sido comparada por muitos estudiosos à pesquisa etnográfica, sendo estas consideradas como sinônimos, é interessante analisar como se define a etnografia. Conforme as definições e características apresentadas por alguns autores, torna-se difícil dissociar a pesquisa qualitativa da etnográfica, uma vez que a etnografia é um tipo de pesquisa qualitativa, que se utiliza de determinados instrumentos.

Contudo, é importante que se retome sua definição a fim de esclarecer ao leitor o papel deste tipo de pesquisa, que visa “a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”, buscando “a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (André, 1995, p.30). Trata-se de um plano de trabalho aberto e flexível, em que acontece uma constante revisão dos focos da investigação, reavaliação de técnicas de coleta, reformulação de instrumentos e um repensar dos fundamentos teóricos. Uma outra característica importante da etnografia, segundo a mesma autora é que este tipo de pesquisa enfatiza o processo e não o produto, envolvendo um trabalho de campo e se preocupando com o significado, o modo como as pessoas se vêem, as suas experiências e o mundo que as cerca (André, 1995).

A pesquisa de natureza etnográfica, segundo Moita Lopes (1992), envolve uma descrição narrativa das características de vida diária dos atores sociais, que são professores e alunos, com o objetivo de compreender os processos de

ensinar e de aprender línguas, o que não significa que para ele a etnografia só serve para a sala de aula. Para isto, o autor comenta que é necessário, por exemplo, comportar-se na sala de aula como observador participante, escrevendo diários, entrevistando alunos e professores, gravando aulas em áudio e vídeo, entre outros a fim de descobrir: a) o que acontece num determinado contexto; b) como estes acontecimentos são organizados; c) o que significam para alunos e professores; e, d) como estas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem. Enfim, como a etnografia tem o intuito de estudar a cultura e a sociedade, e se os etnógrafos têm como foco de interesse a descrição dessa cultura de um determinado grupo social, os estudiosos da educação têm como preocupação central o processo educativo (André, 1995).

Outras características referentes à pesquisa etnográfica, apontadas por André (1995), são: 1) quando se faz uso de técnicas que tradicionalmente estão associadas à etnografia, tais técnicas são a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; e, 2) subjacente ao uso de técnicas como estas, há um princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado pois, como a autora comenta, “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada”. Além destas características, a autora ainda aponta outras duas, que são a descrição e a indução, fazendo-se uso de dados descritivos sobre situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são reconstruídos por meio de palavras ou transcrições literais. Por fim, a autora conclui afirmando que a pesquisa etnográfica tem como meta buscar a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem, utilizando para isto um trabalho aberto e flexível, que permite a revisão dos focos de investigação, como as técnicas de coleta, os instrumentos e os fundamentos teóricos. Isto possibilita a descoberta de novos conceitos, novas relações e, portanto, novas formas de entendimento da realidade.

Por isso, a escolha de uma pesquisa de cunho etnográfico se deu devido ao fato de esta pesquisa estar voltada a um contexto educacional mais amplo formado por professores em serviço que estão em formação, o que propicia a oportunidade de investigar melhor suas percepções sobre a relação entre teoria e prática. Além do mais, para a exploração de todo este contexto de investigação utilizou-se técnicas tradicionalmente associadas à etnografia e análise de documentos.

### 3.1.2 Relação com Quantificação

Outra questão a ser considerada com relação à pesquisa qualitativa, é a dicotomia existente entre esta e a pesquisa quantitativa. André (1995, p.25) ressalta que a necessidade atual seria ultrapassar esta dicotomia, tentando se encontrar respostas para várias questões, tais como:

*O que caracteriza um trabalho científico? O que diferencia o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento? Quais os critérios para se julgar uma boa pesquisa? O que se pode considerar como válido e confiável na pesquisa? Como deve ser tratada a problemática da generalização? Qual o papel da teoria na pesquisa? Como articular o micro e o macrosocial? Como trabalhar a subjetividade na pesquisa? Quais as formas mais apropriadas de análise de dados qualitativos?*

As respostas a essas questões, como a autora acima comenta, não é tarefa de um único pesquisador e devem ser buscadas tanto individual quanto coletivamente, de forma sistemática.

Burns (1999, p.23) argumenta que a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa são incompatíveis, enquanto outros estudiosos consideram as mesmas como sendo ambas as abordagens complementares uma da outra. Sob uma perspectiva mais ampla de pesquisa, pode-se concordar com esta visão de que ambas as abordagens são passíveis de combinação, embora este trabalho tenha optado somente pela pesquisa qualitativa, por se tratar de um resgate de percepções de professores, que foram interpretadas seguindo-se um estilo fortemente subjetivo.

Embora o uso da abordagem qualitativa no desenvolvimento de pesquisas tenha tomado uma dimensão inesperada e valorizada, Silverman (1994) afirma que alguns textos tradicionais, de orientação quantitativa, tratam a pesquisa qualitativa como uma de menor valor, e portanto, questionável para ser usada tanto de modo totalmente abrangente em uma pesquisa como nos primeiros estágios de um estudo. Porém, o mesmo autor afirma que pode haver um problema quanto ao uso exclusivo de pesquisa quantitativa, uma vez que esta pode negar a construção social e cultural de variáveis que os pesquisadores procuram correlatar. Por isso, a pesquisa qualitativa tem descrito o mundo social significativo como sendo

determinado ou prescrito pelo paradigma interpretativista. Este paradigma pode ser retomado à ciência social interpretativa, que visa a transformação da consciência, contribuindo para a vida social através de educação desta consciência em indivíduos atores no âmbito de uma pesquisa (Carr e Kemmis, 1986).

Silverman (1994) afirma ainda que não há abordagem padrão entre os pesquisadores qualitativos. O autor apresenta algumas características da pesquisa qualitativa por meio de quatro versões de diferentes autores e, por fim, apresenta outras caracterizações definidas por outros autores. Como estão sendo estabelecidas as definições da pesquisa qualitativa, torna-se relevante comentar os critérios utilizados para se definir tais características por esses autores ainda não mencionados para uma melhor compreensão das versões acima citadas.

Diferentes versões do que seja pesquisa qualitativa são apresentadas por Silverman. A primeira delas segue os seguintes critérios:

*Olhar através dos olhos de... ou captar a perspectiva do sujeito*  
*Descrever o detalhe mundano dos cenários diários*  
*Compreensão de ações e significados em seu contexto social*  
*Ênfase no tempo e processo*  
*Favorecimento de abertura e projetos de pesquisa relativamente sem estrutura*  
*Evitar elaborar conceitos e teorias num estágio inicial<sup>32</sup>*

Um outro autor que Silverman (1994) comenta, ao apresentar uma segunda versão da pesquisa qualitativa, é Hammersley (1990), que adotando a etnografia como sinônima de pesquisa qualitativa, sugere os seguintes critérios:

*O uso de contextos diários ao invés de condições experimentais*  
*Uma variação de recursos de coleta de dados (os principais são observação e 'conversações informais')*  
*Uma preferência por coleta de dados 'sem estrutura' (sem hipóteses prévias, sem definições prévias)*  
*Uma preocupação com as 'micro' características da vida social ('um único cenário ou grupo')*  
*Uma preocupação com o significado e função de ação social*  
*O pressuposto de que quantificação tem um papel subordinado.*

<sup>32</sup> Table 2.2: One Version of Qualitative Research

1. 'Seeing through the eyes of...' or taking the subject's perspective; 2. Describing the mundane detail of everyday settings; 3. Understanding actions and meanings in their social context; 4. Emphasizing time and process; 5. Favoring open and relatively unstructured research designs; 6. Avoiding concepts and theories at an early stage. (Source: adapted from Bryman: 1988, p.61-69).

Segundo Silverman (1994), os critérios acima utilizados também são problemáticos porque poderiam se aplicar igualmente a pesquisas não-etnográficas (modelos não experimentais, como em levantamentos estatísticos, variedade de coleta de dados, trabalho com hipóteses mesmo na etnografia, etc.).

Uma terceira versão traz as seguintes características:

- *Uso de palavras mais do que números*
- *Preferência por dados naturais, e.g. observação ao invés de experimento, entrevistas não estruturadas ao invés de estruturadas*
- *Preferência por significados ao invés de comportamentos – tentativa de documentar o mundo sob o ponto de vista das pessoas estudadas*
- *Rejeição da ciência natural como modelo*
- *Preferência pela pesquisa geradora de hipóteses ao invés de testagem de hipóteses.*

A quarta versão é baseada numa crítica de Hammersley (1992) e sobre o status problemático das tentativas dos etnógrafos em contrastar seu ‘naturalismo’ com o ‘positivismo’ de outros cientistas sociais. Então, uma quarta versão aparece mostrando três elementos:

- Uma preferência por contextos ‘naturais’ como primeira fonte de dados*
- Uma fidelidade ao fenômeno sob estudo – isto requer uma descrição cultural dos significados do fenômeno aos participantes*
- O uso de uma metodologia indutivista que evita o teste prematuro de hipóteses.*

Entretanto, os autores acima declaram que esta última versão depende de uma preferência pelo ‘naturalismo’ que pode apresentar problemas como: 1) nenhum dado ou análise é a-social ou intocável pelo humano; 2) dados extraídos de ambientes naturais não são garantia de validade em outros ambientes ou no mesmo ambiente outras vezes; e, 3) há o fato de que o ‘naturalismo’ limita a pesquisa social à descrição cultural, não permitindo reclamações da validade da pesquisa ao invés de compreender as experiências das pessoas.

Enfim, Silverman (1994, p.28), com base em Hammersley e Atkinson (1983), sugere um conjunto de características relevantes da pesquisa qualitativa. São elas:

*A pesquisa de campo pode oferecer uma versão mais ampla de teoria do que simplesmente uma relação entre variáveis, ou seja, uma teoria deve apresentar referência, através da qual a relação entre as variáveis identificadas podem ser generalizadas;*  
*A pesquisa de campo tem uma flexibilidade que permite o desenvolvimento da teoria de um modo efetivo e econômico;*  
*Os estudos etnográficos não consideram a teoria algo restrito a cientistas sociais.*

Finalmente, o mesmo autor (1994, p.29) apresenta simplificações num modelo substancial do que seria a pesquisa qualitativa, denominado um modelo prescritivo:

*A pesquisa de campo deveria ser teoricamente conduzida ao invés de determinada por considerações técnicas (o que pode ser medido, o que pode ser provado);*  
*[...] membros da sociedade também empregam teorias sobre ordem social. Isto envolve um passo metodológico que nos encoraja a examinar o fenômeno social como questões procedimentais;*  
*A pesquisa de campo deve questionar a razão do senso comum usado em definições de variáveis e no estabelecimento de problemas de pesquisa básicos;*  
*[...] Com base em Kirk e Miller (1986), 'a pesquisa qualitativa é uma tradição particular em ciência social que fundamentalmente depende de observar as pessoas em seu próprio território.'*

Pensando na possibilidade de escolha de uma das simplificações acima, no que diz respeito ao desenvolvimento e significado de toda esta pesquisa, tanto a terceira como a quarta se aproximam da metodologia utilizada. Entretanto, a terceira versão sobre a definição de pesquisa qualitativa é a que mais se relaciona, por abordar a questão do questionamento, tanto no que diz respeito aos professores investigados nesta pesquisa, como com relação às propostas sugeridas pelo curso analisado.

André (1995) apresenta ainda como diferentes tipos de pesquisa qualitativa: a) a pesquisa etnográfica, que já foi definida anteriormente, apresentada até como sinônimo, sendo, portanto, uma forma de pesquisa qualitativa; b) a pesquisa participante, que leva em conta o grau de interação que ocorre entre o pesquisador e a situação estudada; e, c) a pesquisa-ação, que utiliza métodos comuns à pesquisa etnográfica, sendo um processo de pesquisa flexível que responde rapidamente a questões políticas, sociais e educacionais. Entretanto, esta pesquisa abordará somente a pesquisa etnográfica, que é um elemento relevante

neste estudo. A pesquisa etnográfica já foi comentada e definida anteriormente nesta seção.

### 3.1.3 Instrumentos

Ao se pensar em abordagem qualitativa de pesquisa, deve-se analisar as possibilidades de uso de métodos que correspondam a este tipo de pesquisa. Nesse sentido, Silverman (1994) apresenta como quatro maiores métodos usados por pesquisadores qualitativos, a observação, a análise de textos e documentos, entrevistas, além de gravação e transcrição. O autor afirma que tais métodos podem ser combinados e utilizados tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Com relação ao uso de um ou outro tipo de pesquisa, é importante observar que o que difere uma da outra é o tratamento que se dá ao se trabalhar com os dados coletados. Por exemplo, enquanto a pesquisa quantitativa lida com a objetividade das informações na descoberta de fatos e verdades, controlando e medindo variáveis com enfoque nos resultados, a qualitativa utiliza interpretações relativas e subjetivas do contexto social estudado, explorando aspectos culturais tendo como foco de investigação o processo (Burns, 1999). Nesse sentido, é relevante dizer que a abordagem qualitativa tem como objetivo oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos de contextos sociais naturalísticos.<sup>33</sup>

Silverman (1994) ainda explica que, na pesquisa qualitativa, pequenos números de textos e documentos podem ser analisados por um propósito diferente com o objetivo de entender as categorias dos participantes, no sentido de ver como estas são usadas em atividades concretas como contar histórias, por exemplo. As entrevistas podem ser comumente usadas em ambas as metodologias. A questão da 'autenticidade' é muito abordada na pesquisa qualitativa, mais até que a credibilidade. Quanto às gravações e transcrições, são raramente usadas na pesquisa quantitativa.

---

<sup>33</sup> *"The aim of qualitative approaches is to offer descriptions, interpretations and clarifications of naturalistic social contexts."*

Pode-se dizer que dos métodos citados acima, foram utilizados no desenvolvimento desta pesquisa a análise de textos, e questionários. Para a análise de textos, contou-se com os diários (portfolios) dos professores; para a entrevista foi elaborado um roteiro e, por fim, um questionário de respostas abertas.

A opção por uma metodologia qualitativa decorreu em função dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Considerando o interesse em captar as percepções de professores a respeito da modalidade de educação a distância, em contexto natural, a ênfase em instrumentos como questionários de respostas abertas e portfolios se justifica. A preocupação em identificar o significado das diversas tarefas propostas pelo curso, em uma abordagem exploratória, exigia um desenho de pesquisa mais aberto e flexível.

### 3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme discutido no capítulo 2, esta pesquisa está voltada para a compreensão dos entendimentos do professor de língua Inglesa a respeito de sua prática pedagógica, através da participação em programa de formação continuada à distância. Esta seção tratará da seleção dos informantes, instrumentos e procedimentos de análise.

Entretanto, numa tentativa de se coletar dados de modo sistemático com o grupo houve dificuldades em se obter respostas aos questionários, bem como em se analisar todos os portfolios. Isto ocorreu devido o fato de o professor ter pouca disponibilidade de tempo para estudar, além de não poder desenvolver adequadamente o que o curso propõe e muito menos para responder a questionários extras.

### 3.2.1 Informantes

Esta pesquisa foi desenvolvida, com 32 professores de Língua Inglesa, da Rede Pública Estadual de Ensino, que atuam na região de Campo Mourão, no estado do Paraná e que participaram do curso E590, no ano de 2000.

Considerando que a formação continuada a distância para professores de inglês é ainda uma iniciativa incipiente em nosso país<sup>34</sup> este seria um contexto privilegiado para se entender melhor como profissionais em um programa de formação continuada a distância reagem à proposta, e como relacionam com a prática.

O curso foi oferecido pela SEED, em convênio com Conselho Britânico, e contou com o apoio do NAP/Campo Mourão, e foi realizado no período de junho a dezembro de 2000. As aulas presenciais foram compostas de 6 encontros, sendo um encontro por mês, além de um horário de atendimento que os professores tiveram individualmente com os tutores, e horários de estudo para cumprirem sozinhos ou em grupos, em casa. Para que os professores iniciassem o curso gratuito era necessário ter alcançado um determinado escore no pré-teste. É importante lembrar que, ao término da capacitação, os professores que tivessem participado deste deveriam prestar um último exame, que é o pós-teste também oferecido pela SEED, e que visava descobrir se havia acontecido algum progresso na competência lingüística dos professores.

### 3.2.2 Instrumentos

#### 3.2.2.1 Portfolios

Uma das tarefas mais importantes previstas pelo curso era a manutenção de um portfolio com as tarefas previstas pelos materiais. Neles eram

---

<sup>34</sup> Vide, no entanto, o programa INGREDE- Inglês na rede ([www.letras.ufmg.br/ingrede/](http://www.letras.ufmg.br/ingrede/)) e o curso oferecido pela PUCSP <<http://www.edulang.pro.br>>.

registrados sentimentos com relação às tarefas e resultados de atividades propostas e implementadas com os alunos. Este foi considerado uma fonte de dados essencial para o trabalho, uma vez que possibilita a compreensão (ainda que parcial) do pensamento do professor enquanto realizava o curso. Em função da indisponibilidade de tempo dos informantes, o portfólio adquiriu um caráter de maior relevância para a análise proposta. Foram coletados 30 portfólios.

### 3.2.2.2 Tarefa

Após o primeiro encontro presencial foi dada uma tarefa para coletar as expectativas dos professores com relação ao curso<sup>35</sup> com a finalidade de perceber o que os professores queriam para que fosse possível se fazer um contraste ao final da pesquisa com a avaliação que fizeram do curso. Foi solicitado, então, aos professores uma espécie de ‘feedback’, como se fosse um diário, no qual eles poderiam anotar suas impressões da primeira aula, sobre tudo o que deviam fazer neste curso, expressando suas opiniões, sentimentos, expectativas e, principalmente, se acreditavam que este curso e o material a ser utilizado poderiam influenciar sua prática de ensino, além de justificar suas opiniões. Dos 32 professores somente 20 realizaram esta tarefa, sendo que 14 responderam num texto separadamente e 6 professores em seus portfólios.

### 3.2.2.3 Questionários

Um primeiro questionário foi encaminhado no início de setembro de 2000 para 28 professores, denominado Questionário A<sup>36</sup>, o qual foi respondido por 14 professores (9 por escrito e 5 em fita k-7). O objetivo deste questionário era identificar as impressões dos participantes com relação ao curso, avaliando-o em relação a suas expectativas iniciais.

---

<sup>35</sup> Vide Anexo A.

<sup>36</sup> Vide questionário A em Anexo B.

Ao final do curso (Novembro, 2000) foi entregue uma outra série de perguntas (Questionário B)<sup>37</sup>, com o objetivo de avaliar os tópicos abordados pelo curso e sua relevância para os participantes. Neste instrumento também foi solicitado um plano de ação futura. Este questionário focalizava mais claramente a aplicabilidade das atividades propostas pelo curso para a prática pedagógica dos respondentes. Contudo, apesar deste questionário ter sido entregue aos 32 participantes, apenas 7 professores responderam por escrito e 1 professor respondeu em fita áudio, totalizando um número de 8 questionários respondidos.

A tabela 1 sintetiza os dados utilizados nesta pesquisa.

**Tabela 1** – Total de instrumentos coletados

Portfolios	30
Tarefa	20
Questionário A	10
Questionário B	08
TOTAL	(N=32)

Dos 20 professores que fizeram a Tarefa, 7 responderam o Questionário A, sendo que 6 responderam por escrito e 1 professor respondeu em fita k-7. Somente 3 professores dentre os que fizeram a Tarefa e responderam o Questionário A responderam o Questionário B; 4 professoras que não haviam respondido a Tarefa responderam os Questionários A e B, e outros 3 professores que não haviam feito a Tarefa, responderam somente o Questionário A e em fita k-7.

Faz-se necessário observar a dificuldade para coleta de dados no contexto em questão. Por falta de disponibilidade de tempo dos informantes, não foi possível obter um maior número de respostas aos questionários. Tentativas de entrevistas resultaram frustradas pela pouca participação. Isto ocorreu devido o fato de o professor não ter disponibilidade de tempo para tarefas extras. Uma outra explicação poderia estar no pouco envolvimento com pesquisa, e o pouco apelo que esta tem para professores atarefados, e tendo que dedicar seu tempo de lazer a um programa de formação continuada.

Originalmente estava prevista uma entrevista coletiva com 12 professores, marcada para o dia 7 de outubro de 2000. O convite para a entrevista foi feito em 02 de setembro de 2000 por ocasião de um dos encontros presenciais, e

<sup>37</sup> Vide questionário B em Anexo C.

confirmado por telefone com cada um dos voluntários. Seu objetivo era verificar as informações e percepções dos professores sobre a capacitação a distância. No entanto, no dia e hora marcados (após o penúltimo encontro presencial), ainda houve uma tentativa de confirmação com os possíveis participantes da entrevista. Porém, dos 12 professores que haviam confirmado no período da manhã que, no mesmo dia, no período da tarde estariam presentes para participar da entrevista, apenas 4 professores compareceram, o que forçou a uma mudança de estratégia de coleta de dados. Vale lembrar que, embora o número de participantes fosse reduzido, estes quatro professores foram entrevistados e suas informações foram gravadas em áudio e vídeo.

Foi então necessário entregar a todos os professores um questionário com as perguntas que seriam feitas durante a entrevista (Anexo A) e um outro questionário final para que os professores respondessem por escrito ou através de gravação em áudio (Anexo B). No entanto, como não houve tempo para a entrega destes questionários antes do último encontro, neste último dia de curso, receberam o material com a tarefa de respondê-los por escrito ou através de áudio. Contudo, como os professores não entregaram estes questionários respondidos à pesquisadora, foi necessário enviar, por correio normal, os dois últimos questionários para que os professores novamente tivessem a oportunidade de respondê-los, pois como já havia se passado algum tempo após o primeiro pedido, concluiu-se que seria razoável colaborar com os mesmos. Entretanto, no que diz respeito à colaboração da pesquisadora para com os professores quanto ao envio dos questionários, não ocorreu o mesmo em relação à pesquisadora. Assim, depois de um longo tempo de espera achou-se por bem concluir a pesquisa mesmo sem as informações destes professores.

### 3.2.2.4 Procedimentos de Análise

Considerando os objetivos deste trabalho e procurando responder às questões de pesquisa<sup>38</sup>, a análise de dados seguiu uma abordagem interpretativista,

---

<sup>38</sup> 1) Identificar a abordagem (reflexiva/desenvolvimento ou prescritiva/treinamento) subjacente ao curso E590, da Open University, da Inglaterra, administrado pelo Conselho Britânico junto à

em que as categorias foram geradas a partir dos dados. Após a leitura exhaustiva do portfólio de uma professora, foram identificadas três parâmetros<sup>39</sup> que permitissem captar as respostas às perguntas de pesquisa. O primeiro conjunto de categorias surgiu da análise das atividades propostas pelo curso e a avaliação dos professores participantes sobre estas atividades, por exemplo, quando um dos professores diz: “Esta atividade deu certo porque os alunos estavam envolvidos de um modo interativo e eles tiveram a oportunidade de trocar conhecimentos.” O segundo conjunto diz respeito às imagens que o professor tem de si próprio, enquanto profissional, imagens da língua e do ensino; e, o terceiro conjunto envolve questões de reflexão sobre ensino e desenvolvimento do professor.

Após a definição dessas categorias, passou-se a analisar o restante dos ‘portfólios’ tendo em mente os mesmos parâmetros, que foram também buscados nas respostas dadas à tarefa inicial (instrumento Tarefa) e nos questionários A e B. Entretanto, passou-se a analisar as percepções dos professores somente com relação às atividades propostas pelo curso que os professores tiveram de aplicar em sala de aula com suas conclusões<sup>40</sup> sobre os resultados. Afinal, estas atividades é que poderiam responder ao primeiro objetivo deste trabalho. Nesse sentido, como cada instrumento responde a uma pergunta, o ‘portfólio’ responde à seguinte pergunta: se o material previa atividades de reflexão, se na prática ao usar o material do curso o professor apresenta reflexão e quais as evidências que se tem nos textos que eles produziram de que eles tiveram uma reflexão e que tipo de reflexão o material encoraja.

As respostas à tarefa e aos questionários A e B foram agrupadas de acordo com o conjunto de categorias acima descrito que, por sua vez, se articulam com as perguntas de pesquisa. Questões que tratam da aplicabilidade dos conceitos teóricos encontrados no material seriam, por exemplo, “a) O que você acha sobre o papel dos livros do curso e outros materiais de ensino num programa de línguas como este? Qual é a sua opinião sobre o livro do curso *Teaching and Learning*

---

Secretaria de Educação do Estado; 2) identificar os níveis de reflexão (Zeichner e Liston, 1987) encorajados pelas atividades realizadas pelos professores, i.e, nível técnico, prático ou crítico; 3) analisar as percepções dos professores participantes com relação às atividades propostas pelo curso e sua possível aplicabilidade em sala de aula; 4) analisar as percepções dos professores participantes a respeito da educação a distância comparativamente à educação presencial.

<sup>39</sup> Estes parâmetros foram utilizados apenas no início da análise dos dados como um ponto de partida para o desenvolvimento da mesma.

<sup>40</sup> Quanto às conclusões dos professores registradas neste trabalho para análise dos dados, não há responsabilidade sobre os erros de escrita dos textos.

*English – a course for teachers* e o livro de apoio *English for the Teacher – a language development course?*; b) Como você pretende aplicar o que você aprendeu e de que forma? Quais são as idéias do curso? De que forma podem ser viabilizadas em sala de aula?”

Perguntas que elucidariam como os professores viam a modalidade de capacitação a distância vis a vis a formação totalmente presencial seriam, por exemplo, “a) Como você vê este curso em relação as suas experiências anteriores de desenvolvimento profissional?; b) Como você vê a relação entre prática e contexto no âmbito deste curso de capacitação a distância?; c) Quais são as relações que você vê entre suas expectativas e os objetivos do curso?; d) Este curso tem atendido as suas necessidades?; e) O que você acha e sente sobre estar participando de um curso a distância para o desenvolvimento do professor? Por quê?; f) Como se sente em relação ao material e ao tipo de tarefa?”

Observando o que os questionários A e B informavam em relação às perguntas de pesquisa, foi surgindo um conjunto de categorias para cada questão dos questionários, que forneciam dados relevantes como resposta aos objetivos deste estudo, como no exemplo abaixo.

- *Qual é a influência das teorias apreendidas neste programa de capacitação à distância na sua prática de ensino?*

**Tabela 2** – Exemplo de categorização utilizada para analisar as perguntas dos questionários<sup>41</sup>

<b>Influência da teoria no curso a distância para a prática pedagógica</b>	<b>Nº parcial/total</b>	<b>%</b>
Permitiu refletir sobre como e porque se ensina como ensina	5/8	62,5
É necessário adaptar teorias à realidade e necessidades dos alunos	3/8	37,5

A pergunta acima se vincula, por exemplo, à primeira parte da primeira pergunta de pesquisa, que é a análise de como os professores avaliam as atividades propostas pelo curso.

Após se estabelecer um panorama dos procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como se esclarecer como foram elaboradas as questões de investigação e a relação destas com as perguntas de

<sup>41</sup> O total de 8 professores representa 100% dos informantes para esta questão, assim como também para as questões das tabelas 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

pesquisa, é necessário que haja uma compreensão da análise propriamente dita de todos os questionários e portfolios analisados neste trabalho. O próximo capítulo tratará deste assunto.

## CAPÍTULO 4

### PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO

*Sempre trazemos para a experiência molduras de interpretação ou esquemas. Desse ponto de vista, a tarefa do trabalho de campo é tornarmo-nos mais e mais refletivamente conscientes das molduras de interpretação daqueles a quem observamos e de nossas próprias molduras de interpretação culturalmente aprendidas, que trazemos conosco para o local da pesquisa. (Erickson, 1990, p.2).*

#### 4.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo visa comentar as percepções dos professores com relação ao curso, seguindo um processo de comentário interpretativo. Como Erickson (1990, p.21) salienta, “tal comentário é interpolado entre descrição particular e geral para ajudar o leitor a estabelecer conexões entre os detalhes que estão sendo relatados e o argumento mais abstrato que é feito no conjunto de asserções-chave relatadas”. Os pontos a serem abordados estão assim relacionados às perguntas de pesquisa e se configuram nos itens a seguir:

- 1) Analisar como os professores avaliam as atividades propostas pelo curso e que tipo de reflexão estas promovem, ou seja, identificar os níveis de reflexão (Zeichner e Liston, 1987) encorajados pelas atividades realizadas pelos professores, i.e, nível técnico, prático ou crítico;
- 2) Analisar as percepções dos professores participantes com relação às atividades propostas pelo curso e sua possível aplicabilidade em sala de aula;
- 3) Analisar as percepções dos professores participantes a respeito da educação a distância comparativamente à educação presencial.

Este capítulo está dividido em três partes relativas a cada uma das perguntas acima.

## 4.2 O CURSO E590 E A PRÁTICA DOS PROFESSORES

### 4.2.1 Que tipo de Reflexão o Material Encoraja Através das Tarefas Previstas para uso em Sala de Aula?

O principal instrumento para análise da relação entre os conteúdos propostos pelo curso e a prática dos professores foi o portfólio. Os 30 portfólios foram analisados, concentrando-se nas atividades que levavam os professores a intervir de alguma maneira em sua prática ou reagir interativamente com os referenciais ali tratados.

As atividades selecionadas para serem analisadas neste capítulo foram extraídas de um dos livros do curso, o *Course Book* e se restringem àquelas que deveriam ser aplicadas em sala de aula, e que, potencialmente, poderiam levar o professor a um processo de reflexão.<sup>42</sup> O objetivo era verificar se havia evidência de reflexão e, em caso positivo, em que nível esta estaria acontecendo (conforme anotações do portfólio).

#### 4.2.1.1 Atividade 1.4 do Course Book

---

<sup>42</sup> Por esta razão não foram analisadas as seções *Something to Think about*, *Talking Points* e *Reflections on Teaching* do *Set Book*, pois não propunham atividades para serem aplicadas em sala de aula.

## TÓPICO 1 – The world of English language teaching

### Papel do Inglês para alunos

#### Descrição da atividade

#### **CLASSROOM ACTIVITY 1.4**

#### ***What do your learners think about the role of English?***

In this activity we would like you to discuss some of the issues that have been raised in this topic with your students. This should help to improve their motivation for learning English. It is better to do this activity in your learners' L1. This is because the aim is to explore the issues meaningfully (not to learn English through the activity).

1. Talk about the aims of the activity with your learners. These are:
  - to discuss whether they want to learn English or not, and their reasons for this;
  - to discuss how they feel about the role of English in their country;
  - to find out why people in different parts of the world are learning English.
2. Ask learners to work in pairs and to write down (in their L1) two positive and two negative things about learning English. They should give reasons.

3. Give learners the list of reasons from Activity 1.1 (See this list below), translated into their L1. Tell the learners to choose the reasons on the list which are relevant to them. (This task should also give them a better understanding of why people are learning English in other parts of the world).

- Activity 1.1 – Why do people learn English?
- List of reasons:

I enjoy learning languages.

I hope to improve my work opportunities in the future.

English is the language of government in my country.

I want to be able to read English books in English.

I need to be able to write in English for my work.

I like travelling, and English is a useful language in many countries.

I want to study at university and I must be able to read and write in English.

Lots of tourists come to my area and I need English to speak to them.

English is the language used in school.

I want to use the internet and English is the main language for communication on the internet.

English is the main language used in science and technology, and I want to be a scientist.

My parents want me to learn English.

I enjoy reading novels from different parts of the world and these are often written in or translated into English.

4. Use their answers from 2 and 3 to lead into a class discussion on how your students feel about learning English, and about the role it plays in their country. During this discussion you can introduce some of the information given in this topic about:

- English as a world language;
- ownership of English;
- different varieties of English;
- using English for one's own purposes.

Help your learners to understand that English does not 'belong' to native speakers in countries such as England and the United States, and that it can be learnt and used by people all over the world without having to study British or American culture.

Nesta atividade, o professor deveria identificar a opinião de seus alunos sobre o papel do Inglês. Embora esta seja uma atividade relevante para se repensar o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, a atividade não leva os professores a pensarem em questões mais profundas como sobre o porquê de se aplicar uma atividade deste tipo em sala e qual sua relação com a prática pedagógica do professor. Por isso, o nível de reflexão que esta atividade propõe é uma reflexão de nível técnico, partindo de descrições das atividades feitas pelos professores.

### **Análise da atividade pelos professores**

Analisando as atividades e as conclusões dos professores participantes, constata-se que, além do fato de que a atividade já não tem uma característica que leva a um questionamento, os professores se limitam a descrever o que ocorre em sala de aula, se aproximando de uma reflexão de nível técnico. As opiniões abaixo ilustram esta afirmação.

Professor 1: “[...] Related of the activity, I arrived in class, motivating their study in English, trying to speak English to them and after that I asked them to think about and discuss the issues in Portuguese: [...]” (Questions in Portuguese) “After discuss the issues I asked them for write up in pairs two positive and negative points for learn English. [...]” (Students presented the most important points). “In sequence I gave for the pairs a list of the reasons for learn English (page 9) and asked them to tick ‘1’ to the first reason and ‘13’ so on down the least important. [...]”<sup>43</sup>

Professor 7: “Before discussing the importance of English, the students received a text about English as a foreign language. We read the text, after reading we explored the main ideas from the text. After this in pairs the students pointed out that they were aware of the necessity in learning English even some of them didn’t like it. So they also related that the positive points in learning English are: - getting more knowledge; [...] The negative ones that they related were the difficulties in: - speaking it correctly; [...]”

---

<sup>43</sup> Os textos produzidos pelos professores são reproduzidos na sua integridade, no formato original, sem qualquer tipo de edição.

Os professores, em sua maioria, fizeram uma análise descritiva da atividade aplicada em sala de aula, como nos depoimentos acima. Embora seus comentários não possam se configurar como reflexão, isto pode indicar uma ponte para a reflexão de nível técnico e, conseqüentemente, para a reflexão de nível crítico. Segundo Liberali (2000, p.73), a descrição é uma das etapas mais importantes para a reflexão crítica sendo, portanto, parte do processo reflexivo.

Dos 32 professores que participaram do curso, 30 entregaram o portfolio para análise. No entanto, 14 professores não fizeram ou pelo menos não responderam a esta atividade em seus portfolios e 16 professores desenvolveram um nível técnico de reflexão a partir de descrições das atividades aplicadas em sala e ao comentar as opiniões dos alunos sobre o papel do Inglês durante a atividade proposta pelo material do curso.

#### 4.2.1.2 Atividade 2.4

## TÓPICO 2 – Teaching and learning languages

### Discussão – O bom aprendiz de línguas

#### **CLASSROOM ACTIVITY 2.4** **Discussing the ‘good language learner’**

Discuss the issues covered in this section, or the list of characteristics of a good language learner, with your learners. You can do this in their L1, and it will help if you translate the list.

Ask them what helps them to learn a language and how they like to learn. Once you have done the activity, make some notes about how you think it went, and about the learners’ responses.

© Open University

#### **Good language learners:**

- try to use the new language as much as possible inside and outside the classroom;
- take every opportunity to practise listening and responding to speech in the new language, focusing on meaning rather than form;
- use study techniques (such as making vocabulary lists) to help their learning;
- have analytical skills, which help them *notice* and *structure* the *input*;
- are prepared to experiment, make guesses and take risks, even if this involves making mistakes;
- are happy to interact with other learners in the class;

- are able to adapt to different learning conditions;
- allow themselves to be exposed to as much *input* as possible;
- have confidence in themselves and in their ability to learn.

© Open University

### **Descrição da atividade**

Nesta atividade, o professor deveria discutir com seus alunos as características de um bom aprendiz de línguas. Isto poderia ser feito em Português. Além disso, o professor poderia traduzir a lista de tais características que o livro oferece para que os alunos entendessem melhor. O professor deveria perguntar a seus alunos o que os ajuda a aprender uma língua e como eles gostam de aprender. Finalmente, o professor deveria escrever sobre como foi essa atividade em sala e sobre as respostas dos alunos.

Pode-se afirmar, então, que esta atividade propõe sim uma reflexão, mas uma reflexão de caráter prático, uma vez que o foco de investigação desta atividade está relacionado ao que leva o aluno a aprender uma língua.

### **Análise da atividade pelos professores**

Os professores fazem comentários sobre o que os alunos gostaram, algumas vezes indicando por quê. Apontam o fato de que os alunos gostaram desta atividade, pois com ela é possível mostrar interesse no que eles querem aprender e de que forma, achando que isso é o primeiro passo para uma boa aprendizagem. Ao se limitar a esse tipo de análise, embora tenha havido um certo grau de interatividade entre os professores e seus alunos, os professores não desenvolvem uma reflexão crítica necessária à melhoria efetiva da qualidade da prática pedagógica. Isto não significa que uma reflexão prática não contribua para o desenvolvimento da formação do professor.

Das opiniões analisadas sobre esta atividade, o que se teve como conclusão dos professores participantes mostrando uma reflexão de nível prático foram, como por exemplo, os seguintes comentários:

- Professor 1: “We concluded that many students actually in public schools don’t spend time studying at home and they think that only in class they should learn everything. I also conclude that **many issues surprised them**<sup>44</sup>, helping them to understand the necessity of dedicating time to study outside the class to improve English and the **varieties of activities that can help to improve their knowledge** as well. We talked about **activities that can help students interact to each other**. [...]”
- Professor 8: “Most of my students told that **what help them most to learn English** is the, **teacher explanation and the way the teacher explains**. This means that **they are interested in the input provided by the teacher**. This show us how important the class is for their language learning. So it is really helpful for teachers and students to acknowledge **how they must be prepared for the class in order to teach and learn effectively**.
- Professor 19: “[...] I could notice that **what help them to learn a language and what they like the most to do to study English are**: listening to cassettes, songs, doing exercises, homeworks, watching videos, making lists of vocabulary and working in pairs/groups. They also said they need to write in English a lot and they really wanted the teacher’s support. Besides, **I’ve been noticing that they are very dependent in the classes, they are always waiting by my explanations and coordination with everything we work.**”

Embora esta atividade não encoraje uma reflexão crítica sobre o ensino, é importante que se considere o fato de que de algum modo os professores repensaram sua prática e, portanto, o pensamento dos professores começou a buscar alternativas. Talvez estas não se enquadrassem ainda num nível avançado de reflexão, mas isto já poderia significar um início de um aprofundamento maior com questionamentos mais intensificados em termos de reflexão sobre a prática pedagógica e o que subjaz a ela.

Dos 30 professores que entregaram o portfolio, 8 não fizeram esta atividade e 22 demonstraram evidências de um nível prático de reflexão, como nos depoimentos acima mencionados.

---

<sup>44</sup> Utilizou-se o grifo nos comentários em destaque em toda as seções de análise para que o leitor perceba o porquê da escolha das opiniões citadas no trabalho.

## 4.2.1.3 Atividade 2.6

**Applying the knowledge of the learning process****CLASSROOM ACTIVITY 2.6*****Applying your knowledge of the learning process***

Look back over the main points from this topic again. Use your knowledge of active learning, scaffolded learning and the language learning process to create at least four different activities which you can use with your learners: for example, encouraging learners to guess the meanings of words and phrases and to work out grammar patterns – this can help them to structure and restructure knowledge. Use the ideas on C-R activities to help you.

Look at the activities in the textbooks you use. Do they encourage active learning and help to scaffold the learning process?

© Open University

## Descrição da atividade

Esta atividade propõe que o professor reveja os pontos principais do processo ensino/aprendizagem, use seu conhecimento de aprendizagem ativa, aprendizagem “construtiva” e o processo de aprendizagem de línguas, para criar pelo menos quatro atividades que possam ser usadas com os alunos em sala de aula. O livro propõe que o professor analise as atividades de seu livro didático e responda a esta pergunta: Elas encorajam a aprendizagem ativa e ajudam a construir o processo de aprendizagem? A atividade propõe uma reflexão de níveis técnico e prático.

**Análise da atividade pelos professores**

Há evidência de que alguns professores fizeram reflexão no nível técnico como, por exemplo, o professor 29. Veja os comentários abaixo:

Professor 29: “Look at the activities in the textbooks you use. Do they encourage active learning and help to scaffold the learning process?’ I don’t use just one book I use some of them and **the books I use I think are very excellent because they have good texts and grammar patterns.** It also develop the four abilities. But I think some of them don’t have activities that scaffold the learn process. So, **I try use that ones is better and scaffold the -**

**learning process. I don't use just one book because I pick up the best activities in each one."**

Quanto ao nível de reflexão prática, tem-se as opiniões seguintes:

Professor 2: "[...] I can conclude that **I must learn a lot. I need to improve my English a lot.** It is not easy to teach another language. **It requires vocation, good will and knowledge.** I think this course will help me to grow up and to become myself a better English teacher I hope so!"

Professor 7: "[...] At the end of this class, **I noticed that this kind of activity stimulated the students creativity very much and stimulated them to participate all the time. They were very curious** in to compare their maps and to know new words about places. It was suggested that the map would show their neighborhood or the school neighborhood and what I was surprised because they produced different types of maps going on exploring new situations, expanding the suggestions presented before, **they felt so encouraged and self confident, too."**

Professor 30: "I prepared four different activities and I concluded that **they resulted in positive points. Students really enjoyed because they are different:** They compared with the activities from their textbooks and said that some of the textbooks activities are boring and they are always in the same order/way in each unit. **Students prefer extra-activities that teacher prepares.**

Conclusion: Reading (and) studying and applying some activities from Topic 2, **I am conscious that the role of (as) teacher is very important and we need to encourage learners to be involved in the learning process. And motivation is very important. If we have the students attention, if they are interested in our classes, everything is possible."**

Esta atividade propiciou oportunidades para que os professores repensassem sua prática, bem como o uso de seu material didático. Os excertos acima demonstram que alguns professores identificaram problemas em seu desempenho (professor 2) enquanto outros se restringiram a descrever o que aconteceu quando aplicaram as tarefas preparadas. Desta forma, ainda falta um questionamento mais significativo sobre o que se faz na prática pedagógica.

Para que se tenha uma estatística que contribua para a visualização sobre os professores que desenvolveram um nível técnico ou prático de reflexão após a aplicação desta atividade, conseguiu-se os seguintes números: dos 30

professores que entregaram o portfolio, 8 não fizeram esta atividade e 22 demonstraram evidências de um nível técnico ou prático de reflexão, como nos depoimentos acima mencionados. Destes 22 professores, 18 apresentaram evidências de nível técnico e 4 de nível prático de reflexão. Isto significa que um trabalho de reflexão foi feito realmente, mas que necessita de um aprofundamento em questões referentes à prática pedagógica.

#### 4.2.1.4 Atividade 3.2

### TÓPICO 3 – Methods for teaching English

#### Método Gramática–tradução

##### **CLASSROOM ACTIVITY 3.2**

##### ***Using grammar-translation***

Try out the strategy that Fauzia sometimes uses – comparing the grammatical patterns in sentences in English and in your learners' L1. Select a grammatical pattern in English which your learners need to be able to understand and use. Choose five or six sentences in English which show this pattern and ask your learners to translate them into their L1, with your help if necessary. Compare the patterns in the two languages.

When you have done the activity in the classroom use the following responses to evaluate the activity in your portfolio. (You have to choose one of the responses and give your reasons).

1. (a) I enjoyed the activity very much.  
(b) I thought the activity was OK.  
(c) I didn't enjoy the activity at all.  
(Explain why).
2. (a) The learners enjoyed the activity very much.  
(b) The learners thought the activity was OK.  
(c) The learners didn't enjoy the activity at all.  
(d) Some of the learners enjoyed the activity and others didn't.  
(Explain why).
3. (a) I think the learners learnt a lot through the activity;  
(b) I think they learnt a little;  
(c) I think they hardly learn at all.  
(Explain why).
4. I would do this activity again. Yes/No
5. If I did this activity again, I would change...

## **Descrição da atividade**

Esta atividade tem como objetivo propor ao professor que aplique a estratégia utilizada por uma professora personagem do livro em sua sala de aula, a fim de comparar sentenças gramaticais em Inglês com a língua materna. Após a aplicação da atividade, o professor deve fazer uma avaliação da mesma anotando suas conclusões em seu portfólio.

Este tipo de atividade limita o professor a pensar como a prática pedagógica poderia ser melhorada utilizando-se o método da gramática-tradução, o que significa que outros fatores não são considerados para a aprendizagem do aluno de língua estrangeira. Estes fatores podem estar relacionados a como o aluno vê o mundo e porque ele aprende do modo como aprende, por exemplo, e até mesmo para que ele aprende. Nesse sentido, é essencial que se pense sobre qual seria a relação entre esse tipo de atividade e o modo como o aluno realmente deveria aprender. Isso afeta diretamente a prática pedagógica do professor e a possibilidade de mudanças para melhoria do ensino. Por isso, pode-se dizer que a atividade propunha aos professores um nível prático de reflexão.

## **Análise da atividade pelos professores**

A maioria não daria essa atividade novamente, mas modificaria. Um exemplo de como os professores fizeram sua reflexão sobre esta atividade são os relatos abaixo, provando que o tipo de reflexão que se faz realmente é limitado ao uso de descrição, sem maiores questionamentos sobre a relação do método de ensino visto nesta atividade e o porquê do seu uso nos dias atuais. Portanto, pode-se dizer que a reflexão de alguns professores neste momento tem uma característica de nível técnico, quando os mesmos se limitam a relatar a atividade, e prático, quando outros professores se referem ao que leva o aluno a aprender como, por exemplo, ao considerar que situações comunicativas possam motivar os alunos a fazer uso de regras gramaticais (Professor 1).

Além disso, com relação à avaliação que os professores deveriam fazer após a aplicação da atividade proposta pelo material do curso, para analisar os comentários feitos pelos professores é necessário que se observe as seguintes

perguntas extraídas da atividade descrita acima: “a) I would do this activity again. Yes/No; b) If I did this activity again, I would change...”

Os depoimentos seguintes ilustram os comentários acima, apontando opiniões que mudariam, como se não endossassem o método, quando, por exemplo, falam que as atividades devem ser do interesse do aluno, ou adaptariam a atividade proposta:

a) Opiniões dos que mudariam a atividade proposta (Professores 1 e 25 – nível prático de reflexão; Professor 15 – nível técnico):

Professor 1: “About the activity I can evaluate: [...]”

4) About do this activity again I think I wouldn't do. I prefer teach this patterns when is needed for try to communicate. In my experience I think that the students pay more attention when the aims interest them.

5) If I do the activity again **I think it is necessary involve the teaching of grammar in communicative situations, motivating the learners to work out the rules**, practicing them in dialogues, making questions, giving information.”

Professor 15: “4. I wouldn't do this activity again, because **my students aren't prepared to compare grammatical patterns in English basing in Portuguese, and also because they didn't show interest during this activity.**”

Professor 25: “If I did this activity again I would change the way how I worked with a grammar point. **I'd like to explain in a dinamic way, a communicative way (that) where there is an interaction between teacher and students and they were not tired and bored.** I would try to use a game or other activity **to get more participation in the class and I'd like all the learners enjoyed the activity very much.**”

b) Opiniões dos que adaptariam a atividade proposta:

Professor 8: “If I did this activity again, I would change... I would give them the opportunity to choose and create their phrases according to their interest. Cartoons are also a good source of material for this activity. We can observe a lot of phrases using this pattern. For example: ‘Don't disturb. / Keep out.’ Besides that, the students are usually curious about these sentences.”

Professor 30: “If I did this kind of activity again, I would change the sentences and I would give them some more strategies in order to make the exercise easier to do.”

Como esta atividade propunha aos professores uma reflexão de nível prático, é interessante observar que alguns professores desenvolvem o nível técnico e outros o prático. Portanto, para que se compreenda em que nível de reflexão a conclusão dos professores se enquadraria nesta pesquisa é que se tem os seguintes números: dos 30 professores que entregaram o portfolio, 10 não fizeram esta atividade e entre os 20 que a aplicaram, 12 apresentaram evidências de um nível técnico de reflexão enquanto que 8 apontaram um nível prático.

#### 4.2.1.5 Atividade 3.4

### **Método audiolingual – uso de drills**

#### **CLASSROOM ACTIVITY 3.4** **Using language drills**

Here are two activities. Choose the one that is most suitable for your learners and try it in the classroom.

1. If you have early beginner level learners try this repetition drill which gives them a chance to practise saying their own name and introducing someone else. Explain the activity to learners in their L1 because they should be clear about what they have to do.

(a) Explain to learners that you are going to do a speaking activity which practises introductions (and pronouns), and introduce the structure to learners: *My name is X and her (for a girl)/ his (for a boy) name is Y.*

(b) Once you have explained the activity, choose two or three learners and demonstrate the drill with them. For example, if your name was Ms Gonzalez and their names were Maria, Juan and Pablo, the drill would go like this:

MS GONZALEZ: My name is Ms Gonzalez and her name is Maria  
(Point to Maria when you say this).

MARIA: My name is Maria and his name is Juan  
(Point to Juan).

JUAN: My name is Juan and his name is Pablo  
(Pointing to Pablo).

(c) Do the drill with the whole class, going round the class in order, from one side to the other. Then repeat it with learners choosing who will follow them randomly, and pointing to the learner who should speak next.

2. If drill 1 is too simple for your learners, make up your own suitable language drill. Be

careful to use language that is relevant to other activities you are doing with your learners – select a language pattern from a reading passage that learners have just read, or a structure that learners might need for a role-play later on in the class. For example, if you would like to do a role-play set in a restaurant, you could practise the structure ‘Can I have (some)... please?’ in a substitution drill using pictures to prompt learners (pictures of water, bread, salt, vegetables, chicken, ice-cream, and so on).

Write down your thoughts about the lesson. You can evaluate the activity using the same form of responses as for Classroom Activity 3.2.<sup>45</sup>

© Open University

### **Descrição da atividade**

Esta atividade propõe ao professor que escolha uma das sugeridas acima sobre o uso de drills que seja adequada aos seus alunos e aplique-a em sala de aula. Do mesmo modo como nas outras atividades o professor deve fazer comentários sobre os resultados da aplicação desta tarefa em seu portfolio. No entanto, o professor deve seguir um esquema de avaliação da atividade fornecido na atividade anterior para tecer suas conclusões.

Quanto à reflexão que este tipo de atividade propõe, deve ser desenvolvida uma reflexão de nível prático sobre o desempenho pedagógico do professor.

### **Análise da atividade pelos professores**

A reflexão de nível prático nesta atividade pode ser constatada através das opiniões relatadas abaixo referentes aos professores que adaptariam a atividade antes de aplicá-la novamente. Estas mostram o que os professores consideram ao aplicar ou adaptar a atividade: o interesse dos alunos e a facilidade de aprendizagem.

Nesta atividade, os professores também deveriam especificar se mudariam a atividade ou se no futuro a manteriam.

---

<sup>45</sup> Esta atividade se encontra no início do Tópico 3 desta análise de dados.

Professores que dariam a atividade novamente:

Professor 5: “I used the first activity with my learners because the class I chose to do this is a very participative class, but they came from ‘fluxo’ and I like them very much though. They like to speak a lot, and pay attention in every word I say. **My students enjoyed the activity very much and so do I.**

In my opinion the learners learnt a lot through the activity, because I did this activity in the beginning of the class and in the end of the same class I asked them some questions using this drills and they were very well. **They understood the purpose of the activity. So I would do this activity again.**”

a) Professores que adaptariam a atividade antes de aplicá-la novamente:

Professor 1: “I would do the activity again, because **in some situations I think the audiolingual method is useful for practise speaking and listening.** I wouldn’t do the activity with long repetitions and without make links between make the activity and understand how use it.”

Professor 7: “I think I would apply this kind of activity in order to try involving all the students. And I would t ask them to repeat the same structure, **I would ask that they explored another structures and vocabulary.**”

O que se percebe é que o professor sempre mantém um nível de pensamento reflexivo que necessita de um questionamento maior, por exemplo, estar pensando sobre qual seria a contribuição deste tipo de abordagem audiolingual com uso de “drills” para o ensino e aprendizagem do aluno, ou seja, porquê ou para que essa abordagem deveria ser utilizada. Isto não significa que o curso não tenha trazido contribuições aos professores como já foi mencionado anteriormente. Esse assunto poderá ser ilustrado mais à frente neste capítulo.

O tipo de reflexão constatado na aplicação desta atividade foi o de caráter técnico, embora alguns professores tenham apresentado evidências de um nível prático de reflexão. Por exemplo, dos 30 professores que entregaram o portfolio, 10 não fizeram esta atividade e entre os 20 que fizeram seus comentários

sobre a atividade aplicada, somente 3 professores apresentaram evidências de um nível prático de reflexão enquanto 17 evidenciaram um nível técnico.

#### 4.2.1.6 Atividade 3.7

### Communicative Language Teaching – Describe and draw

#### **CLASSROOM ACTIVITY 3.7**

##### **Using CLT**

Now it's your turn to try out a communicative activity with your class. You can use either the 'describe and draw' exercise from Activity 3.5<sup>46</sup> or the 'comparison of pictures' activity that you saw on the video. Make sure that you first check your learners' knowledge of the language they will need to carry out the activity. You may have to start by teaching some of this language to your learners. During the activity you can note down any common errors that learners are making, and explain these to the class at the end.

Write down your thoughts about the lesson. Use the same form of questions and responses that you used in Classroom Activity 3.2.

© Open University

#### **Descrição da atividade**

Nesta atividade o professor deveria aplicar uma atividade comunicativa com descrição e desenho ou comparação de figuras, utilizando-se também de um esquema de avaliação da atividade fornecido na atividade 3.2 para tecer suas conclusões e fazer comentários sobre os resultados da aplicação desta tarefa em seu portfolio. Basicamente, portanto, é proposto nesta atividade o mesmo nível de reflexão das atividades anteriores, isto é, o nível prático.

<sup>46</sup> *In pairs [...] Each learner is given a simple picture, such as the one below, and clean piece of paper. (The students receive a big square with a small square, a triangle and a circle inside). The learners must not see each other's pictures until after the activity is finished. The first learner must tell the second learner in the pair exactly what to draw. From the first learner's instructions, the second learner must draw a picture exactly like the one the first learner has been give. Then it is the turn of the second learner to tell the first how to draw his or her picture.*

## Análise da atividade pelos professores

Embora os professores se prendam a uma função mais descritiva da atividade, o que leva a uma relação com o nível técnico de reflexão, o nível prático pode ser percebido nas opiniões abaixo, que ilustram estes comentários.

Professores que adaptariam a atividade antes de aplicá-la novamente:

Professor 1: “I would do the activity again. Yes, I would do it. For try to **provide communicative situations for develop the learning of the language.**

Professor 10: “I would do the activity again. And if I did it again I would change or adapt to other contents to **try out different situations, to motivate communicate learning.**”

O que se conclui com esta atividade é que há uma preocupação com a questão motivação e este fator, por exemplo, está relacionado à reflexão prática, uma vez que se está pensando no que leva o aluno a aprender. No entanto, como uma grande parte destes comentários são descrições das atividades estabelecendo uma relação com o nível técnico de reflexão, o que se observa é que alguns professores se limitaram a este nível. Neste momento, poderia se sugerir um questionamento para a prática pedagógica do professor, como por exemplo, qual seria a contribuição deste tipo de abordagem para o ensino e aprendizagem do aluno.

O tipo de reflexão constatado na aplicação desta atividade foi o de caráter técnico, embora alguns professores tenham apresentado evidências de um nível prático de reflexão. Por exemplo, dos 30 professores que entregaram o portfolio, 15 não fizeram esta atividade e dos 15 que a realizaram, somente 3 professores apresentaram evidências de um nível prático de reflexão enquanto que 12 mostraram um nível técnico.

## 4.2.1.7 Atividade 3.8

**Preparing a lesson plan****ACTIVITY 3.8*****Preparing a lesson plan***

Now it is time for you to put into practice these ideas about planning by preparing your own detailed lesson plan and, if possible, using it in the classroom. You can choose what you would like to do in the lesson. You could design your own activities, or take activities from a textbook, or use a combination. You can refer to Figure 4 – ‘Stages in a lesson’ – and to Anders’ plan (Figure 5) to guide you. Think about the stages of a lesson, and about whether you want your learners to focus on accuracy or fluency. If you teach the lesson, make notes on the plan afterwards, about how it went. (Remember to keep the lesson plan, and your notes, in your portfolio.)

© Open University

**Descrição da atividade**

O professor é levado a preparar um plano de aula para que seja desenvolvido e aplicado em sala de aula com comentários e conclusões registrados posteriormente em seu portfolio. A atividade em si direciona o professor a se ater a um modelo de plano de aula sem questionar o próprio modelo, mantendo-se preso a ele. O nível de reflexão proposto pela atividade é o nível prático, embora na maioria das vezes, constata-se que o professor somente relata a aula e não explica porque as coisas ocorreram do modo como ocorreram.

**Análise da atividade pelos professores**

Para os professores o sucesso da aprendizagem está ligado ao envolvimento dos alunos. Isto é evidência do tipo de reflexão de nível técnico, que pode ser constatada nas seguintes opiniões:

Professor 1: Song: From this moment – “I applied this lesson to my 8th grade classes. **The lesson was so exciting and interesting**, the students like to listen to songs in English, and **they were all involved**, listening to complete the blanks, doing the activities with verbs, singing and discussing the aim, too. **It was a successful class.**”

Professor 10: Information about Sydney city – “I applied this lesson in the 8th grade. **The lesson was interesting. The students were involved reading and completing the activities. It was a successful class.**”

Professor 19: **“Most of them carried out the activity better than I had thought they would.** When we tried to create the Rap it was a party, **they really enjoyed it, it was very funny.** Finally, I could notice **most of them had really learnt how to say in English what they were doing. I think it was a good class, with positive results** in spite of the large number of students.”

Esse processo não contribui muito para que o professor explore seu pensamento crítico e possa então questionar a prática deste tipo de plano de aula. Esse tipo de atividade pode ser interessante ao professor até o momento em que a sugestão de plano de aula é diferente a ele. Mas, e quanto à aplicação e o sentido deste com relação à prática pedagógica do professor?

Contudo, há um professor que demonstra uma reflexão sobre o plano de aula utilizado, o que poderia ser classificada como reflexão de nível prático. A opinião abaixo comprova isto.

Professor 31: “Well, doing a lesson plan is quite hard and it tests our sense of sequence. **But it’s very good because we can plan interesting things with details, then we can teach a more dynamical class, without some mistakes. However we know that the lesson plan doesn’t work at all, it’ll have faults because the things change so easily,** sometimes it depends on the students’ or teachers’ ‘humor’ and so on. **But doing it we are practicing our methods and improving our classes.**”

O que se constata na aplicação desta atividade é que o tipo de reflexão desenvolvida na atividade foi o de caráter técnico, embora um professor tenha apresentado evidências de um nível prático de reflexão. Por exemplo, dos 30 professores que entregaram o portfolio, 7 não fizeram esta atividade e dos 23 que a realizaram, 14 somente descreveram o plano de aula sem comentários ou conclusões, sendo que 8 professores apresentaram evidências de um nível técnico de reflexão ao passo que 1 mostrou um nível prático.

## 4.2.1.8 Atividade 4.4

**TÓPICO 4 – Teaching speaking and listening****Trabalhando com metade da sala****CLASSROOM ACTIVITY 4.4*****Working with half the class at a time***

Choose a speaking and listening activity that involves pair and group work, and a reading and writing activity that learners can do on their own. Divide your class in two (as explained) and give your attention to those learners who are working in groups and pairs on speaking and listening. Afterwards, answer the following questions:

How helpful was it to divide the class?

- Did you find that most of the learners were actively working on the speaking and listening tasks?
- Did you find it easier to give learners help and attention?
- What problems did you experience?
- How do you think you could avoid or solve these problems?

© Open University

**Descrição da atividade**

Esta atividade propõe ao professor que divida os alunos em dois grandes grupos. Um grupo desenvolverá as habilidades de produção e compreensão oral e o outro grupo leitura e escrita. É recomendado ao professor que dê atenção ao grupo das atividades de produção e compreensão oral. Enfim, o professor deve escrever suas conclusões sobre a aula desenvolvida, respondendo às perguntas descritas na atividade acima. Esta atividade leva o professor a um trabalho de reflexão de nível técnico e prático.

**Análise da atividade pelos professores**

Nesta atividade, o professor se atém a pensar na dificuldade de se trabalhar em grupos na sala, sem questionamentos maiores sobre o porquê de alguns fatores subjacentes a esta prática, por exemplo. Nesse sentido, os professores desenvolvem uma reflexão de nível técnico e prático.

Um exemplo de reflexão de nível técnico:

- Professor 1: “I concluded that **we have to fight for small classes to teach better**, because it doesn't matter how is activity, we spend more time to realize listening and speaking activities in large classes and we can't do it frequently how we would like do, and **learners adolescence are always demand teacher's help**.
- Professor 20: “It was great to devide the class because the students work more actively on the task. They talk in English all the time and asked me many questions about the subject of the activity and I could monitor the task better. **I like to work in this way. I don't know if it always works, but it was a good experience.** [...]”

Alguns exemplos de reflexão de nível prático:

- Professor 7: “I this situation it was easier to work on speaking and listening because I was next to them and I could help them every time that they needed. **And I realized that in this way they felt more self confident in speaking and they tried to use English almost all the time.**”
- Professor 10: (7th grade) – “In this activity most of the **students weren't actively working on the speaking and listening tasks** but I found easier to give them help and attention, although I had to controlling all the class, but **it is necessary in order to encourage communication between the students.**”
- Professor 8: “Prepare different activities give us a little more work, but it's not the problem. It's difficult to keep half of a teenager's classroom quiet and concentrated in a translation while you are giving speaking and listening activities to the other half. **Maybe the solution to the problem of speaking and listening activities in big classrooms is to give more controlled practice and when give emphasis on more communicative activities**, ask for the students who like to talk to help the others, thus, help you in this hard work.”
- Professor 14: “I don't think so, most of my students didn't stop to talk. In my opinion it's difficult to concentrate their attention, they are always speaking and divided the class in those groups didn't work in my class. Maybe in another time. I won't give up. That's an idea that in another time I will try again. **I think that the problems isn't in divide or not but their interest to learn more.**”

Quatro dos professores acima apontam a atividade aplicada em sala de aula como uma alternativa de solução, enquanto outros somente mostram que não tiveram problemas em desenvolver a atividade. Como exemplos de solução para

o problema de classes numerosas, tem-se os comentários dos professores 1 e 8, descritos acima.

Como os professores têm apresentado evidências de um nível técnico e prático de reflexão, é importante que se observe quantos professores desenvolveram um ou outro nível. Dos 30 professores que entregaram o portfólio, 9 não fizeram esta atividade e dos 21 que a aplicaram, 13 professores apresentaram evidências de um nível técnico de reflexão ao passo que 8 um nível prático.

#### 4.2.1.9 Atividade 4.7

### **Usando os 5 sentidos no ensino para crianças – Canção envolvendo comandos**

#### ***CLASSROOM ACTIVITY 4.7***

#### ***Using all five senses in teaching children***

Try to think of activities which make use of each of the five senses (seeing, hearing, touching, smelling and tasting): write down at least one activity you could do in the classroom for each sense. You may think of activities which use a number of senses – for example. ‘Simon Says’ uses listening and touch (or physical response). Choose two of the activities and try them with your learners.

© Open University

#### **Descrição da atividade**

O professor deve elaborar uma atividade para que possa ser aplicada em sala de aula envolvendo os cinco sentidos. No entanto, o mesmo deve pensar em várias outras sugestões de atividades deste gênero e escolher duas destas para aplicá-las em sala. Em seguida, o professor pode relatar como foram os resultados em seu portfólio. Portanto, o trabalho de reflexão proposto por esta atividade é de caráter técnico.

#### **Análise da atividade pelos professores**

Alguns professores se limitaram à descrição da atividade aplicada em sala de aula, como seis professores, por exemplo, o fizeram. Isto contribui para

uma reflexão de nível técnico como já foi comentado em outro momento neste capítulo.

Dos 30 professores que entregaram o portfólio, 13 não fizeram esta atividade e dos 17 que a cumpriram, 11 professores apresentaram evidências de um nível técnico de reflexão, sendo que 6 somente descreveram a atividade.

Os comentários abaixo são exemplos de uma reflexão de nível técnico:

Professor 5: “The students liked very much and so do I. **This group of students like very much to play competitive games. They are able to speak English and like to do this kind of activity.**”

Professor 7: “I tried this activity after we had worked about parts of the body and as I wanted to check what they had achieved I asked them to act out the ‘Simon Says’ game, then I explained the activity and next we played the game but unfortunately it didn’t work so well, but I will try it again another time. **It wasn’t so good because before we had finished the game the bell rang and we couldn’t finish it.**”

Professor 11: “We prepared an activity about some ‘comands’. First we talked, and we remembered the comands that we use during the class. Some learners talked in English other in their L1. They said ‘Please’, ‘Help me’, ‘Don’t speak aloud’, and so on. I wrote these expressions on the blackboard. I read it and they repeated each expression. I gave them other expressions and just made gestures or moviments for they try to find out what the comand was in English. So, I put on the blackboard posters with the commands in English and learners associated them with the gestures. So, they read the comands and I helped them with the pronunciation of these new expressions. I divided the class in small groups and the learners told the comands and the others made gestures or moviments. I gave them a worksheep with some pictures showing comands for the learners try to write the right expression in each one, after they read and try to make the gestures for each one.”

A avaliação que os professores fazem a respeito desta atividade é se os alunos gostaram, se houve envolvimento durante a atividade, como se o bem-estar do aluno tivesse um papel de contribuição maior para a aprendizagem. No entanto, esse foco sobre a aprendizagem do aluno é de nível prático, embora os professores tenham desenvolvido um nível técnico de reflexão.

Acredita-se que uma discussão maior poderia ter sido direcionada, comentando-se melhor os resultados, envolvendo um nível crítico de reflexão. Deve-se comentar aqui que os professores não estavam habituados, não é prática deles fazer análise crítica. Além disso, o próprio material não levava a isso, ou seja, não

tinha essa proposta de refletir criticamente. Por isso, a sugestão é que o material ou o próprio curso em algum tipo de atividade presencial passe a explorar isso.

#### 4.2.1.10 Atividade 4.13

### Focus on Communication

#### **CLASSROOM ACTIVITY 4.13** **Focus on communication**

Now it's time to try a communicative activity with a class that you teach. The things you need to consider are:

1. How controlled should the language be?

If your learners are not used to this type of activity, you might think it is better to start with a more controlled activity and then move towards more open communication.

2. What are the aims of the activity?

It is not always necessary to connect an activity closely to the syllabus that you are following. Sometimes you can use certain activities because they are fun, or as a break from more traditional types of teaching. However, it is very useful if you can combine a communicative activity with your normal syllabus.

3. Do I need to prepare the learners for the activity?

The more often you use varied communicative activities the more used to them your learners will become. This means that eventually it won't take long to prepare. However, if your learners are new to this kind of activity, you will have to explain carefully what they have to do, using their L1 if necessary, and modelling the activity with other learners. Remember the 'pre-task, task and post-task' structure. Think carefully about what language needs to be introduced or revised in the pre-task part of the lesson.

4. How am I going to evaluate the success of the activity?

The purpose of communicative activities is to communicate. If your learners are speaking in English then the activity is successful. In addition, many activities involve solving a problem or doing a task. You will be able to go round the class during the activity, you should include a 'post-task'. This should get the learners to demonstrate the language that they have been using, or practise particular vocabulary or structures, or it should involve them in using similar language in a different kind of activity – for example a game, a song, or a story.

© Open University

### Descrição da atividade

Esta atividade propõe ao professor que desenvolva uma atividade comunicativa em sua sala de aula e responda às questões acima considerando

alguns pontos: se a língua deve ser controlada, os objetivos desta atividade comunicativa, se há a necessidade de se preparar os alunos para este tipo de atividade e como o sucesso desta será avaliado. Pode-se dizer a prática da reflexão nesta atividade se limita ao nível técnico uma vez que é requerido ao professor que aplique um método em sala de aula e verifique se o modo como trabalhou foi adequado ou não.

### **Análise da atividade pelos professores**

O professor enfatiza a necessidade de se utilizar uma abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira, como nos comentários abaixo. Pois, os professores acreditam que os alunos gostaram da atividade em função do fato de que estes tiveram a oportunidade de se comunicar. Segundo os professores, este tipo de atividade pode realmente funcionar, contribuindo efetivamente para a aprendizagem do aluno. Sob uma perspectiva do nível prático de reflexão, poderia se pensar que os mesmos pensaram na abordagem comunicativa, neste momento, como uma possibilidade de situação que leva o aluno a aprender e que, portanto, os comentários dos mesmos poderiam ser considerados como uma reflexão de nível prático. Porém, sob uma perspectiva mais ampla o objetivo da atividade, como já foi comentado na descrição da atividade, é que o professor simplesmente aplique uma atividade comunicativa em sala de aula e comente seus resultados. O fato é que este tipo de trabalho não resultou em um trabalho de reflexão de nível prático, mas sim técnico.

As evidências de reflexão de nível técnico podem ser encontradas conforme excertos abaixo:

Professor 1: “[...] **It was a nice and interesting activity**, it was a practice vocabulary and communicative activity. I explained into their L1 and because of their knowledge and it was a controlled activity, but communicative. **They could learn and express their preferences** about vegetables to the class. While they were working in pairs or in groups I went round the class helping and tutoring the pairs or groups. The presentation of the dialogue to the class was good, too. Some groups presented a dialogue using real vegetables, including pans, chefs. **I liked and they liked a lot, too.**”

Professor 5: **“The aim of this was to enable the students to give personal information orally.** They were supposed to interview a friend and write

down their answers. While they were doing the activity I was passing round them and helping them. **They were very successful doing that.**”

Professor 10: **“I think it was a nice and interesting activity**, it was a practice vocabulary and communicative activity. I explained into their L1 and because of their knowledge and it was a controlled activity, but communicative. **They could learn and express their preferences about animals to the class.** While they were working in pairs or in groups I walked around the class helping them. **The presentation of the dialogue to the class was good. I think it was an enjoyable activity.**”

O professor deveria testar em sala a abordagem comunicativa. Trata-se de uma proposta de atividade que o vê como aplicador. Isto é uma proposta de reflexão de nível técnico, pois o professor entra em sala e aplica o método, o objetivo então é saber se o mesmo o fez adequadamente. Portanto, não se pode esperar muito do mesmo com relação a uma reflexão crítica. Afinal, o professor não teve oportunidade nesta atividade de pensar sobre o porquê e o para quê se ensinar Inglês, isso já foi dado ao mesmo num momento anterior no curso.

O Inglês é ensinado para se comunicar, ou seja, o aprendiz é bem sucedido se falar aquela língua que se está aprendendo. O questionamento que esta atividade proporciona ao professor é importante, desde que as respostas venham dele. Mas é o material que proporciona as respostas aos professores como se pode notar no quadro da atividade citado anteriormente. Os professores praticamente repetem o que as respostas das perguntas sugeridas pelas atividades propõem a eles em seus comentários, o que mostra que os mesmos simplesmente desenvolveram uma reflexão de nível técnico.

Dos 30 professores que entregaram o portfolio, 14 não fizeram esta atividade e dos 16 que a cumpriram, 13 professores apresentaram evidências de um nível técnico de reflexão, sendo que 3 somente descreveram a atividade.

## 4.2.1.11 Atividade 5.5

**TÓPICO 5 – Teaching reading and writing****Planning a reading lesson****CLASSROOM ACTIVITY 5.5*****Planning a reading lesson***

Choose a short text from one of the books you use for teaching and create your own pre-reading, while-reading and post-reading activities for it. Try these out with your class, and evaluate the lesson afterwards. You should keep the lesson plan in your portfolio of activities and make notes in your portfolio of what worked well and what worked less well in the lesson. These notes will help you with your project at the end of the course.

© Open University

**Descrição da atividade**

Nesta atividade, o professor deveria elaborar um plano de aula, aplicá-lo em sala de aula e avaliar os resultados em seguida. Tanto o plano de aula como as conclusões sobre o que foi desenvolvida deveriam estar anotados no portfolio do professor. Esta atividade como a anterior propõe uma reflexão de nível técnico, sugerindo ao professor que este é um dos modos de se ensinar e o mesmo o aplica em sala de aula, verificando quais foram os resultados.

**Análise da atividade pelos professores**

Após relatar o plano de aula e anexar as atividades aplicadas em sala, os professores teceram suas conclusões mostrando evidências de reflexão de nível técnico, como nos comentários abaixo:

Professor 1: “In post task, **I liked so much**. They all participated reading their texts for the class, although some students read a little part of the text, they were there, in front of the class, reading in aloud voice!”

Professor 8: “This reading activity led them to a writing task **that was very good for the students and for me**. I would try this activity again and maybe I could explore the vocabulary a bit more in other contexts and with other exercises.”

- Professor 10: “I thought it was a good reading lesson. The time I made available for the activities was too little and sometimes we had to rush. **This was good in one way – the students did not get bored.** Some students let the others do the work. But most of the class worked hard to make all activities. **I thought it was an enjoyable lesson to the learners.**”
- Professor 20: “The activity works well because the students like this kind of exercise. **They involve themselves and work with interaction.**”
- Professor 22: “[...] I delivered them the texts and asked them to answer the questions. They had no difficulties to answer them and **I got surprised**, because they could understand it well. After the correction, they began to talk about their learning of the other disciplines and complained a lot about some teachers’ evaluation method. They gave some suggestions about it, talked about marks, etc. **For me it was very good because I could think about my practice and I think they could learn a lot about this lesson.**”
- Professor 29: “My impression about the class: I applied this lesson to my class and from **my point of view they enjoyed a lot.** I think the strategies I used helped them to comprehend best the text, the discussion also helped them to get more information about what they had read. The activities in groups made them think more and acquire more knowledge because they had opportunity to change their opinions. [...] **Finally, I think my class was good and my students acquired a new knowledge about reading, and text comprehension.**”
- Professor 31: “**The activity worked well.** My purpose was testing reading and about it they didn’t present difficulties. Their biggest difficulty was about vocabulary. And the part they liked most was the drawing.”

Há uma satisfação com a participação do aluno que vem da tentativa de aplicar a atividade do livro. O professor também demonstra uma preocupação em envolver o aluno, mas faltam explicações sobre a razão de se ter obtido bons resultados com a atividade. Por isso, é que se tem como conclusão que o nível de reflexão desenvolvido pelos professores se limitou ao nível técnico. Contudo, alguns professores refletiram num nível de reflexão prático. Embora os professores, de modo geral, não tenham explicado o porquê das atividades aplicadas, concluíram que houve alguns aspectos mais interessantes que outros no decorrer das atividades.

Dos 30 professores que entregaram o portfólio, 10 não fizeram esta atividade e dos 20 que a realizaram, 14 apresentaram evidências de um nível técnico de reflexão, sendo que 6 descreveram a atividade.

## 4.2.1.12 Projeto Final

**TÓPICO 7 – Project work****TOPIC 7**  
***Project work*****INTRODUCTION**

In Topic 7 we focus on the project you need to do to complete this course: you are expected to plan and teach a lesson, and then to prepare a written report on the lesson. This written project report will normally be used to assess your work on the course. We provide clear guidelines for your project work, and an example of a completed project.

For your written project work you are expected to:

- Draw up a written lesson plan (Step 1);
- Give reasons why you have chosen to do the lesson in this way (Step 2);
- Evaluate your lesson (Step 3).

The aim of this project is *not* for you to teach a perfect lesson where everything goes exactly according to plan – this does not happen very often in real teaching. Usually, some parts of a lesson work better than others, and there are things that you would do differently, or improve on, if you were to teach the lesson again. The aim of the project is for you to show that you can prepare a well-structured lesson plan (Steps 1 and 2), and that you can reflect on and evaluate your own teaching (Step 3).

It is important to read through this whole topic carefully before beginning your project. As you read the following guidelines on Steps 1, 2 and 3 of your project work you can also refer to the example of a completed project, which begins on p. 112.

**GUIDELINES FOR PROJECT WORK**

**Step 1 – Drawing up your lesson plan [...]**

**Step 2 – Giving reasons for your choices [...]**

**Lesson aims [...]**

**Sequencing of activities [...]**

**Overall comments [...]**

**Step 3 – Evaluating the lesson [...]**

**Lesson aims [...]**

**Activities [...]**

**Overall comments [...]**

**AN EXAMPLE OF A COMPLETED PROJECT**

Now read through Paulo's project work. You can use this example as a model for how you should write up your own project.

[...]

**GENERAL ADVICE – PROJECT WORK**

Before starting on your project work, consider the following points. They are based on our experiences of project work with lots of other students.

- It will be very helpful if you can tape-record the lesson when you teach it. This will enable you to listen to it again if you would like to check things for your evaluation.
- Whether or not you record the lesson, it is very important that you make notes about the lesson *immediately after you teach it*. The lesson will then still be fresh in your mind, and you will be able to evaluate and comment on it much more easily than if you leave your evaluation until the evening or the next day.

You should write at least two drafts of your material for each of the steps in the project work. After you have written your first draft, go through your writing and check that you have been as clear as possible. (Try to get a colleague or somebody who speaks English to read through the project and point out where it is not clear). You should also check your use of English carefully.

### FINAL WORDS

Well done! You have reached the end of this course – we hope you have both enjoyed and learnt from it. We wish you well for your project work and for your English teaching, as you try to apply what you have learnt.

If you have not already done so, you may now wish to watch the video sequence 'An A-Z of English'. This sequence tells you more about the use of English worldwide, which we looked at in Topic 1.

© Open University

### Descrição da atividade

Esta atividade é considerada a avaliação do curso, a atividade para a qual os professores teriam sido preparados para desenvolver e aplicar para obter os resultados pretendidos pelo curso. Deve-se considerar o fato de que como na atividade 3.8 o professor poderia seguir um modelo de plano de aula sugerido pelo material do curso, como um exemplo de um projeto completo (informação no quadro acima).

Ao fazer uma avaliação geral do plano de aula aplicado em sala de aula, o professor deveria ter como base as seguintes questões:

- 1) How did you feel about the lesson in general?
- 2) What was the best part of the lesson? Why?
- 3) What was the least successful part? Why?
- 4) Were there any particularly difficulties which learners had?
- 5) Can you think of ways in which you could address the difficulties you have mentioned?
- 6) Any other comments you would like to add.

© Open University

Esta atividade propõe aos professores uma reflexão de nível prático, uma vez que os mesmos devem pensar sobre como sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente, com relação à quinta pergunta mencionada no quadro acima. Isto automaticamente faz pensar sobre o que leva o aluno a aprender, sendo assim, trata-se de um nível prático de reflexão.

### **Análise da atividade pelos professores**

O que se conclui com este projeto final é que os professores refletiram sobre sua prática pedagógica em nível prático e que esta serviu como base, portanto, para um início de uma formação continuada realmente reflexiva. No entanto, não houve questionamento quanto à aplicação do plano de aula sugerido pelo material ou se poderia mudar aquele modelo de plano ou até elaborar um outro diferente. Uma prova disso é o fato de todos os portfolios apresentarem o mesmo esquema de elaboração do plano de aula e, até mesmo, vários portfolios apresentarem o mesmo esquema de avaliação sugerida pela própria atividade. As perguntas de avaliação do plano de aula estão descritas acima e também aparecem nas avaliações dos professores nos comentários abaixo. Por isso, pode-se afirmar que a partir destas atividades, ao término do curso, é que o professor poderá iniciar e desenvolver um processo de busca e reflexão mais significativa sobre o ensino da língua estrangeira. É por esta razão também que se comentou anteriormente neste trabalho que, embora ainda não tenha sido desenvolvido um processo de reflexão de nível crítico, deve-se reconhecer que o curso contribuiu muito para a formação do professor no sentido de levá-lo a repensar sua prática pedagógica.

Para concluir a análise deste projeto final, tomou-se como base somente a primeira questão do quadro acima *How did you feel about the lesson in general?* para que se tenha uma idéia geral sobre a avaliação e a reflexão feita pelos professores. Dos 30 professores que entregaram o portfolio, selecionou-se comentários de alguns professores para ilustrar a reflexão de nível prático que todos desenvolveram nesta atividade. É importante observar que os comentários em destaque refletem o que poderia ser uma evidência de um nível prático de reflexão.

- Professor 1: “I enjoyed this lesson. It was a communicative lesson, although in some moments the students and me used our their L1, **they were motivated** and I can conclude that **the lesson was interesting for them.**”
- Professor 7: “I thought **it was good to work in a communicative oral lesson because the students felt themselves more motivated** and didn't worry about speaking English and **the students worked with interaction**, although some students had used little English during some tasks [...]”
- Professor 9: “**The unit** worked well for most students and **kept them motivated all the time.**”
- Professor 10: “There were too much activities to do in 60 minutes, but I thought it was a good speaking writing lesson. [...]I thought it was a good lesson because all **the students were involved all the time, even the more indisciplined students work hard.**”
- Professor 12: “By the end of the last activities the students comments were very enthusiastic. They said **it was a natural way of using English and that they could communicate even though they thought their ability was poor.**”
- Professor 13: “I thought it was a good communicative oral lesson although sometimes the students' need to communicate led them to use their L1, not English. As in some tasks the time was not enough I would like to have more time. [...] Although the students did not use as much English as I expected they did, I think that **the lesson was a great success because the students interacted and participated a lot**, moreover I noticed they really enjoyed it.”
- Professor 20: “**I thought it was good to work in a communicative oral lesson, because the students felt themselves more motivated and worked with interaction**, although some students have used little English during the lesson, but I believe that when the student is exposed to the language, even using their L1, he/she is acquiring support to get to the target language. [...] **The lesson was good because it demanded a lot of oral practice**, but there wasn't enough time to develop all the activities as I wanted. Although Students like communicate oral lessons, some of them have difficulties to work in this way, so they didn't have enough time to organize their ideas, questions and sentences. However, I think the lesson worked well. All the Students tried to do their best to develop the activities required.”
- Professor 27: “I enjoyed the activity very much because the learners had the opportunity of discussing exchanging information, reading, listening and writing and I could see the students' progress are performing in learning foreign language.The learners thought the activity was O.K. Some of them found difficulties at pronunciation but **it was an interesting activity for them to build their confidence in speaking language.** I think **the learners learned a lot through the activity because they used the language for real purpose**, they connected and applied what they already knew to new learning, they interacting with a variety of English speaking models, with large groups, small groups, partners and **they were motivated.** I thought it

was a good communicative oral lesson although sometimes I had to remind them to speak in English because they used their L1.”

Professor 29: “I think my lesson was good because the students tried speak in English all the time. **The activities in groups was very pleasant and they feel motivated to do it.** The time was enough for each activity and generally speaking I think my students acquired a good knowledge studying this lesson.”

Talvez essas evidências possam não ser consideradas suficientes para comprovar que os professores refletiram num nível prático nesta atividade. Mas, estes comentários estão de qualquer modo relacionados ao nível prático, pois os professores apresentam algumas questões que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Estas questões podem ser observadas nos comentários em destaque, tais como, a motivação, interação, trabalhos em grupos que promovem a participação, situações que possibilitem a comunicação, às vezes até priorizando a prática da habilidade oral.

O que se conclui com a análise destes projetos ao término do curso é que, embora uma prática reflexiva tenha ocorrido num nível técnico ou prático, é necessário que se desenvolva uma prática reflexiva mais efetiva para se pensar sobre a prática pedagógica. Em outras palavras, a reflexão de nível crítico tem um papel fundamental para a formação de um cidadão. Em se tratando de formação de professor este tipo de reflexão tem uma relevância maior ainda, pois o professor é o responsável por direcionar sua prática pedagógica na educação. Além disso, o fato de se ensinar uma língua estrangeira pressupõe uma capacidade de criticidade maior, afinal é a cultura e a língua do outro que estão em jogo em concomitância com a cultura e a língua de quem aprende.

Analisando um outro aspecto, é interessante observar que, mesmo já tendo estudado sobre os métodos e abordagens vistos em alguns cursos anteriores como em cursos de pós-graduação, os professores parecem ter apreciado a revisão e análise de tais métodos. Um exemplo disso, é o fato de terem apontado alguns aspectos positivos e também negativos sobre o uso de cada abordagem, comentando a possibilidade de se mesclar o que há de positivo nestas teorias para a prática pedagógica, fazendo assim uma reflexão do uso das mesmas. Este tipo de reflexão pode ser enquadrado no nível de reflexão técnica e, em alguns momentos, no nível prático como, por exemplo, ao aplicar as atividades que o curso propõe

analisando as suposições que embasam seus objetivos e de seus resultados (Liberali, 1997).

No entanto, a maioria dos professores parece acreditar que se deva optar por um determinado método, seja ele qual for e de que forma for, porque isto funciona em sala de aula. Pode-se constatar isto na opinião de alguns professores extraída de uma das questões do questionário B, como por exemplo, “Eu sempre tento usar o método comunicativo [...] Acredito que devemos variar o modo que ensinamos”. Uma outra opinião, é a seguinte: “Um método só é relevante quando funciona, se não funcionar, deixo-o de lado e procuro algo que atenda melhor às necessidades dos estudantes”. Uma terceira opinião comprova a afirmação acima, “Acredito que devemos seguir um método, porém o planejamento deve ser flexível”. E, ainda, uma quarta e última opinião ilustra também as idéias acima, mas também é contraditória no sentido de achar que se deve seguir um método, porém, ao mesmo tempo, não encontra relevância em método algum. A opinião é esta, “não consegui ainda achar um método de ensino, nem sei se vou conseguir um dia, hoje já estou mais conformada com isso, porque muda de sala pra sala, muda de aula pra aula, mas acho que a gente tem que tentar ser o mais comunicativo possível [...] mas não tem um método que seja relevante pra prática de ensino”.

A aplicação destas atividades levou os professores a repensarem sobre sua prática pedagógica. Um exemplo disso é o fato de que sempre após as atividades aplicadas em sala de aula, o professor deveria tecer comentários ou conclusões sobre os resultados obtidos com tais atividades. Por exemplo, ao aplicar uma aula de leitura que havia sido planejada, um dos professores fez o seguinte comentário: “Esta atividade deu certo porque os alunos estavam envolvidos de um modo interativo e tiveram a oportunidade de trocar seu conhecimento geral”.

#### 4.2.2 Comentários Gerais sobre os Níveis de Reflexão

Como nas outras atividades analisadas falta o uso de uma reflexão mais crítica sobre o que ocorre na prática pedagógica. Por este motivo, deve-se pensar em questionamentos significativos que possam levar o professor a uma prática também significativa como, por exemplo, estar pensando na contribuição que

este tipo de atividade poderia oferecer à aprendizagem do aluno. Afinal, é sua função na educação formar cidadãos críticos. Por esta razão, se optou por pesquisar e comentar os níveis de reflexão apresentados nesta pesquisa, que são o técnico, prático e crítico.

Conclui-se, portanto, que as reflexões coletadas para análise nesta pesquisa estão centradas num nível técnico e prático, mas não estão num nível crítico. As reflexões de nível técnico são aquelas que se restringiram à análise de alguns métodos e abordagens ou, até mesmo, sobre a aplicação de determinadas atividades em sala de aula, que o curso propunha. A reflexão do nível prático se refere, como Liberali (2001, p.1) comenta, a um “exame aberto dos objetivos e suposições que os embasam e de seus resultados”. Além disso, como (Liberali, 2001, p.1) salienta, se os problemas da ação não são passíveis de serem resolvidos de forma instrumental, deve-se usar o conhecimento que pode facilitar o entendimento de determinados questionamentos. Ou seja, ao tentar se compreender o que realmente leva à aprendizagem do aluno, está se fazendo uma reflexão de nível prático. E para isto, pode-se usar conhecimentos sobre questões referentes à aprendizagem já adquiridos. Por fim, a reflexão crítica engloba os dois tipos anteriores de reflexão, que valoriza critérios morais com uma preocupação voltada a justiça, igualdade e realizações concretas (Zeichner,1994)<sup>47</sup>. Este último nível de reflexão pode desencadear no professor e, conseqüentemente, no aluno questões importantíssimas para a vida do aluno como a sua formação enquanto cidadão, o que se quer realmente com o ensino e aprendizagem da língua, para que e porquê se está aprendendo esta língua.

O quadro abaixo foi elaborado com o objetivo de mostrar um resumo dos tipos de reflexão encontrados nos dados coletados, referentes às atividades aplicadas em sala de aula pelos professores do curso analisado nesta pesquisa.

---

<sup>47</sup> “Critical reflection incorporates moral and ethical criteria into the discourse of practical action.”

**Tabela 3 –** Quadro resumido dos tipos de reflexão encontrados nos portfólios sobre as atividades aplicadas em sala de aula

ATIVIDADES APLICADA EM SALA DE AULA	ANÁLISE DA ATIVIDADE	REAÇÃO POR PORTFOLIO
Course Book	Nível de Reflexão proposta pela atividade	Nível de Reflexão desenvolvido pelo professor <sup>48</sup>
1.4	Técnico	Descrição/Técnico (16 professores)
2.4	Prático	Prático (22 professores)
2.6	Técnico e Prático	Técnico (18 professores) Prático (4 professores)
3.2	Prático	Técnico (12 professores) Prático (8 professores)
3.4	Prático	Técnico (17 professores) Prático (3 professores)
3.7	Prático	Técnico (12 professores) Prático (3 professores)
3.8	Prático	Descrição (14 professores) Técnico (8 professores) Prático (1 professor)
4.4	Técnico e Prático	Técnico (13 professores) Prático (8 professores)
4.7	Técnico	Descrição (6 professores) Técnico (11 professores)
4.13	Técnico	Técnico (13 professores) Prático (3 professores)
5.5	Técnico	Descrição (6 professores) Técnico (14 professores)
Project work	Prático	Prático (Os 30 professores que entregaram o portfólio)

#### 4.2.3 Análise das Seções *Something to Think About*, *Talking Points* e *Reflections on Teaching*

Pode-se pensar porque as atividades destas seções não foram selecionadas para análise nesta pesquisa, uma vez que levavam o professor a pensar sobre determinadas questões, embora ainda não fosse um pensar crítico. Justamente por não propiciarem uma oportunidade de reflexão crítica ao professor é que não se encontrou relevância em selecionar tais atividades para análise.

<sup>48</sup> De um total de 30 professores que entregaram o portfólio, somente os professores citados entre parênteses é que fizeram as atividades propostas. O restante que não consta no quadro não fez as atividades.

Por isso, tornou-se relevante comentar sobre os momentos de reflexão que o curso propunha através dos questionamentos que os materiais propuseram aos professores, como as seções do Course Book intituladas *Something to Think About* e do Set Book, *Talking Points* e *Reflections on Teaching* para que o leitor possa compreender porque as opiniões dos professores referentes às mesmas não foram analisadas. Alguns exemplos de atividades que poderiam propor reflexão aos professores:

As seções dos materiais que também poderiam levar os professores à reflexão sobre a prática são apresentadas a seguir:

Course Book:

- *Something to Think About:*

### **TOPIC 1 – The World of English Language Teaching** **Something to think about**

Think about your own teaching situation and the language needs of your students. What similarities are there between your own circumstances and those described by the teachers in the case-studies?

You may want to write a short paragraph (similar to the ones in the case-studies) about your own teaching situation. You can explain which language or languages are used in your country and discuss why your students are learning English.

### **TOPIC 2 – Teaching and Learning Languages** **Something to think about**

Try to remember your own experience as a language learner, as this can be very useful for understanding the task that your learners face.

- Think about the processes you have gone through in learning English: What methods have you used? Which have worked best?
- What things have you found the hardest to learn?
- Have your experiences as a language learner affected your views on language learning? If so, in what way?

How does this list of factors apply to you, as a language learner? What about the learners in your language classes – do they have the characteristics listed by Ellis?

What kinds of learners are the least successful in your classes? Do they have any weaknesses in common? Is there anything you could do to help them in these areas?

Processes Involved in Learning a Language

How does the process described in Figure 3 compare with your own experience of:

- Learning English;
- Teaching English?

### **TOPIC 3 – Methods for Teaching English**

#### **Something to think about**

What different methods of language teaching have you heard of? What method do you use, or how would you describe your method of language teaching?

We have said that a task is an activity in which the focus is on using English to achieve a real purpose. Think about lessons you have taught in the last two weeks. Have your learners needed to use English to achieve a real purpose (such as the preparation of a presentation in English by Anders' learners)?

© Open University

Set Book:

- *Talking Points e Reflections on Teaching*

### **TOPIC 1 – About Communication**

#### **Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Do any of these research findings surprise you?
- Why do you think accent seems to improve less than other aspects of communication?
- What benefits might you yourself get out of an exchange trip?
- Discuss the benefits of any exchange trips you have heard about.

#### **Reflections on Teaching**

- Complete the remaining columns in the chart above. Number the activities from 1 to 7 (1= most enjoyable/useful, 7= least enjoyable/useful). Then discuss your answers with a partner.
- What can you conclude from your answers for yourself as a learner? And for your teaching?

### **TOPIC 2 – About Language Learning**

#### **Talking Points**

Talk about one or both of the points below with a partner or partners.

- Do you think you could learn languages this way?
- Would you like to try teaching this way?

### Reflections on Teaching

- Look at the *Teaching/learning techniques* column in the chart opposite. Add two other techniques to this list.

Do these techniques help you learn language? Complete the first column with your opinion.

### TOPIC 3 – About You

#### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Have you ever experienced problems like George's? If so, what techniques did you use to cope?
- Do you see yourself as 'a performer, an entertainer'?
- Do you see teaching as a vocation?

#### Talking Point

- Tell a partner about the same aspects of your own childhood.

### Reflections on Teaching

- Have you enjoyed talking about yourself in this unit? Why? Why not?
- In what ways can it be helpful to learning to bring students' experiences and feelings into the classroom?
- Can personalisation of this kind ever be harmful in the classroom?
- What do you do to personalise your lessons?

© Open University

O que se conclui com a análise destas atividades<sup>49</sup> é que as mesmas ofereceram ao professor uma oportunidade de se estar repensando sua formação e até sua prática em sala de aula, muito embora essa reflexão ainda não fosse de caráter crítico, mas técnico e prático.<sup>50</sup> Para se obter um caráter crítico de reflexão, seria necessário desenvolver um questionamento mais profundo, como por

<sup>49</sup> Vide Anexo D.

<sup>50</sup> Como as referidas atividades não foram selecionadas para análise, justifica-se o fato de não se ter estimado quantas entre estas propõem um nível técnico e quantas propõem um nível prático de reflexão, uma vez que o objetivo da pesquisa, com relação à análise de dados, era analisar as atividades aplicadas em sala de aula.

exemplo, qual seria a contribuição deste tipo de atividade que estaria fazendo o professor questionar sua prática para a melhoria da qualidade do seu ensino, para que os professores pudessem repensar sua prática pedagógica.

Um outro aspecto a ser considerado é aplicabilidade e viabilidade das atividades propostas neste curso. Esta questão será tratada no tópico a seguir.

#### 4.2.4 Aplicabilidade

Embora nas observações dos portfólios se possa vislumbrar aspectos da aplicabilidade e viabilidade das teorias discutidas no curso para a prática pedagógica do professor, esta seção abordará as repostas a perguntas<sup>51</sup> dos questionários<sup>52</sup> A e B (Anexos B e C) que têm vinculação com esta questão.

- *Qual é a influência das teorias aprendidas neste programa de capacitação à distância na sua prática de ensino?*

**Tabela 4** – Influência da teoria no curso a distância para a prática pedagógica<sup>53</sup>

<b>Influência da teoria no curso a distância para a prática pedagógica</b>	<b>Nº parcial/total</b>	<b>%</b>
Permitiu refletir sobre como e porquê se ensina como ensina	5/8	62,5
É necessário adaptar teorias à realidade e necessidades dos alunos	3/8	37,5
As teorias não são aplicáveis à realidade	1/8	14,2

Ainda que para número reduzido de informantes, os professores consideraram o curso útil para se repensar a prática. Para ilustrar, é interessante reproduzir o depoimento de um dos professores que declara, “você aprendendo a teoria, você fazendo as tarefas, você comentando sobre elas nos encontros, você chega e aplica isso em sala de aula, mesmo que sem preparo, mas você viu que de repente funcionou alguma coisa com um colega, ou você viu que funcionou no livro e

<sup>51</sup> As outras perguntas dos questionários não foram selecionadas para análise de dados tendo em vista o fato de não terem relevância para esta parte trabalho.

<sup>52</sup> As perguntas dos questionários complementam a análise dos portfólios.

<sup>53</sup> O total de 8 professores representa 100% dos informantes para esta questão, assim como também para as questões das tabelas 5, 6, 7, 8 e 9. A partir desta tabela, os informantes sugeriram mais de uma categoria, portanto, não houve influência do percentual de 100%.

você vê que aquilo tem chance de funcionar na tua sala de aula você acaba aplicando, né. Então, essas teorias são bastante importantes, elas vão nos embasar e agora vai depender de nós usá-las na nossa prática, ver o que é melhor, o que cabe o que não cabe, dependendo de cada sala de aula que a gente tenha, né”<sup>54</sup>. Deve-se considerar ainda que, de acordo com os informantes, algumas das atividades propostas pelo material do curso requereriam adaptação. Como vários professores comentaram em seus portfólios, por se tratar de um curso que traz depoimentos de profissionais de outros países, muitas vezes, as atividades propostas eram distantes da realidade de ensino dos participantes. Entretanto, é importante ressaltar que o material não exclui a possibilidade de adaptação.

- *O que leva em conta ao planejar e executar suas aulas?*

**Tabela 5** – Planejamento/Execução de aulas

<b>Planejamento / Execução de aulas</b>	<b>Nº parcial/ total</b>	<b>%</b>
No planejamento, interesse e necessidade dos alunos	6/8	75
Na execução, não se prender ao planejamento (flexibilidade)	3/8	37,5

- *Até que ponto você acredita que aplicar um método seja relevante para sua prática de ensino?*

**Tabela 6** – Relevância de Métodos

<b>Relevância de Métodos</b>	<b>Nº parcial/ total</b>	<b>%</b>
É importante usar métodos variados	2/8	25
É necessário se ter um método	5/8	62,5

O leitor pode pensar sobre qual é a relação entre planejamento, a relevância de um método para a prática pedagógica e a aplicabilidade das teorias veiculadas pelo material. Mas é justamente por se ter estudado e revisto alguns métodos no curso que se deve questionar e observar as percepções que os professores têm sobre a relevância que um método tem para sua prática. Desse modo, o professor pode começar a pensar e refletir sobre a aplicabilidade de tais métodos e quais os efeitos que se poderia conseguir com o uso dos mesmos em

<sup>54</sup> Trecho transcrito de questionário respondido oralmente.

sala de aula. Para ilustrar estes comentários, tem-se como evidência o que diz um dos professores sobre o planejamento e a relevância de um método:

*Quando planejo minhas aulas, sempre penso no interesse dos alunos pelo tema e a sua utilidade para o mesmo, a realidade na qual meu aluno se insere. Acredito que devemos seguir um método, porém o planejamento deve ser flexível. Se meu planejamento não estiver dando certo, tenho que mudá-lo, pois cada turma é uma turma, com diferenças que devem ser previstas e respeitadas.<sup>55</sup>*

Pode-se constatar, então, que há uma relação muito próxima entre uso de método, o que o professor acredita e o que o curso propõe. Esta relação ocorre na medida em que o professor tenta aplicar o que lhe é sugerido no curso obtendo determinados resultados e comentando sobre os mesmos, expressando opiniões coniventes ou não com o que o curso propõe.

- *Como podemos relacionar toda a discussão sobre as teorias de ensino e aprendizagem de línguas vistas no curso e seu uso?*

**Tabela 7** – Relação das teorias vistas no curso e seu uso

<b>Relação das teorias vistas no curso e seu uso</b>	<b>Nº parcial/ total</b>	<b>%</b>
As teorias influenciaram a prática	2/8	25
Falta de condições para pôr em teoria em prática	5/8	62,5
As teorias são aplicáveis	3/8	37,5
As teorias precisam ser adaptadas à realidade	3/8	37,5

Embora vários professores tenham considerado válidas as teorias veiculadas pelo do curso, confirmando a possibilidade de serem aplicáveis à prática pedagógica, o que se sentiu através das opiniões dos professores foi uma necessidade de se ter condições para que elas pudessem ser desenvolvidas na prática. Essas condições poderiam ser remetidas às dificuldades de ensino, como as salas de aula numerosas, pouco número de aulas para que o professor realmente desempenhe seu papel, falta de recursos necessários e adequados, que já se

<sup>55</sup> Informação coletada através de uma fita de áudio de uma professora.

conhece no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conforme evidenciadas nas respostas aos questionários.

Contudo, mesmo com muitas dificuldades, os professores admitem a possibilidade de se adaptar as teorias propostas pelo curso à sua realidade de ensino, bem como às necessidades e interesses dos alunos. Para evidenciar tais considerações, é importante que se observe os seguintes depoimentos, com relação à questão abordada nesta parte da pesquisa: “As teorias são importantes porque trazem a luz do conhecimento, fatos relatados e observados ao longo da história e, quando formos utilizar certas teorias possamos definir o que é aproveitável ou não em relação àquela amostragem feita a nossa realidade”; “O professor deve conhecer seus alunos e suas necessidades para que o uso das teorias e aprendizagem dêem certo no uso prático das mesmas. Muitas teorias vistas no curso não deram certo quando foram praticadas, pois a realidade é muito diferente”. Essas falas confirmam que embora a teoria seja considerada importante, a prática restringe sua aplicação.

- *Os resultados de pesquisas ou um embasamento teórico sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa têm relevância para sua prática de ensino?*

**Tabela 8** – Relevância dos resultados de pesquisa para a prática pedagógica – Parte A

<b>Relevância dos resultados de pesquisa para a prática pedagógica</b>	<b>Nº parcial/ total</b>	<b>%</b>
Importância das pesquisas para a prática	6/8	75

- *Esses resultados afetam a tomada de decisão do professor na sala de aula? Por quê?*

**Tabela 9** – Relevância dos resultados de pesquisa para a prática pedagógica – Parte B

<b>Relevância dos resultados de pesquisa para a prática pedagógica</b>	<b>Nº parcial/ total</b>	<b>%</b>
Pesquisas afetam tomada de decisão em sala de aula	3/8	37,5
Teoria e prática devem caminhar juntas	2/8	25

O que se constatou com as informações obtidas nesta pergunta é que os professores respondentes valorizam as pesquisas realizadas na sua área

profissional e consideram seus resultados relevantes para sua prática pedagógica, a sua tomada de decisão em sala de aula. E, ainda, declaram que após ter contato com vários resultados de pesquisa, o professor pode passar a ter mais embasamento teórico e, portanto, melhores condições de refletir sobre seu próprio trabalho, bem como sobre os resultados que se espera atingir na prática pedagógica. Alguns depoimentos de professores quanto à questão acima comprovam estes comentários, tais como: “Um professor com embasamento teórico tem mais condições de refletir sobre seu próprio trabalho e sobre os resultados que ele espera alcançar”; “[...] As pesquisas nos fornecem dados relevantes sobre nosso sistema de ensino.”; “Pesquisas e teorias são importantes e afetam a tomada de decisão na sala de aula, pois a teoria não deve estar separada da prática e oferecem um caminho para o professor, embora a teoria em alguns casos seja bastante diferente da prática”.

Quanto ao plano de ação solicitado ao final do Questionário B, foram as seguintes perguntas:

- *Como você pretende aplicar o que você aprendeu e de que forma? (Quais são as idéias do curso? De que forma podem ser viabilizadas em sala de aula?)*

Apenas cinco professores fizeram seus planos de ação. É importante ressaltar que 5 dos professores respondentes não fizeram plano de ação, talvez por não terem compreendido o que lhes fora solicitado. A resposta de 3 professores sobre as idéias do curso que poderiam ser viabilizadas parecem demonstrar essa incompreensão: 1) São idéias de formação de clientela, troca de experiências e tentativa de proficiência e capacitação; 2) O curso oferece metodologias, através das quais pode-se repensar a prática escolar; e, 3) Capacitação do professor no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, assim como o desenvolvimento da mesma no seu uso no mundo atual. Quanto à aplicabilidade das teorias vistas no curso, os mesmos professores afirmaram que isto será possível desde que as atividades propostas no curso sejam adaptadas à realidade de ensino. Um exemplo da viabilização das teorias em sala de aula, é o comentário de um professor, que diz: “Pretendo aplicar o que eu aprendi analisando e comparando a realidade dos meus alunos, o nível dos mesmos com as idéias

propostas no curso, de acordo com os recursos disponíveis e a realidade. [...] Aplicando-as dentro da realidade da escola e dos alunos, buscando sempre atender as necessidades dos mesmos”.

As teorias vistas no curso têm sua relevância, porém para que sejam aplicadas em sala de aula é necessário que sejam adaptadas à realidade de ensino, que, de acordo com os professores, está em condições precárias. Deste modo, a melhoria das condições de ensino nas escolas é uma condição necessária para que o professor possa desenvolver um trabalho mais coerente com os objetivos propostos pela Educação, de um modo geral, os quais seriam formar o aluno cidadão, que seja capaz de aplicar o que foi aprendido na escola em situações reais de vida.

Exemplos da necessidade de adaptação podem ser visualizadas nas palavras de dois professores, 4 e 5.

Professor 4: “Posso dizer que será impossível aplicar tudo o que nos foi passado teoricamente dentro de uma realidade tão degradante em que os professores de inglês em escola pública enfrentam.”

Professor 5: “Reforço que as idéias do curso são aplicáveis, mas é preciso que alguém se conscientize de que o professor de Inglês, para ter resultado em seu trabalho, precisa de condições para tanto, caso contrário acredito que teoria e prática não poderão caminhar juntas.”

Outras respostas ao Questionário A evidenciam o aproveitamento das idéias veiculadas pelo curso, conforme pergunta abaixo:

,

- *O curso tem tido algum impacto sobre o ensino e a aprendizagem em sala de aula?*

**Tabela 10** – Impacto do Curso no Processo de Ensino e na Aprendizagem dos Alunos em Sala de Aula<sup>56</sup>

<b>Impacto do Curso no Processo de Ensino e na Aprendizagem dos Alunos em Sala de Aula</b>	<b>Nº parcial/total</b>	<b>%</b>
Metodologia vista no curso contribuiu para a qualidade da prática pedagógica do professor	7/10	70
Atividades propostas geraram interesse	8/10	80
Aumentou a motivação do professor	6/10	60
Passou a acreditar mais nos alunos e conteúdo	3/10	30
Houve desenvolvimento de vocabulário, interpretação e oralidade nos alunos	3/10	30
Houve reconhecimento da importância do planejamento	4/10	40
Reconheceu-se a importância da construção do conhecimento (andaime)	3/10	30

Os dados acima mostram que embora tenham identificado, algumas teorias não condizentes com a realidade de ensino dos professores, houve uma grande contribuição para a prática pedagógica. Não somente os professores se sentiram motivados a dar continuidade à sua formação como também a maioria dos alunos se sentiu interessada pelas atividades propostas pelo curso.

Como conclusão do tópico sobre aplicabilidade das teorias vistas no curso, apesar do número reduzido de questionários respondidos, os informantes demonstraram seu interesse em adaptar as propostas do curso à sua realidade de ensino.

#### 4.2.5 Percepções dos Professores sobre Educação a Distância e como esta se Compara com a Educação Continuada Presencial

As percepções dos professores a respeito do contraste entre educação presencial e educação a distância, bem como suas expectativas em relação ao curso E590 foram levantadas através de questionários.

As expectativas iniciais foram captadas através da tarefa inicial, que serão comentadas a seguir.

<sup>56</sup> O total de 10 professores representa 100% dos informantes para esta questão, assim como também para as questões das tabelas 10, 11 e 12. Os informantes sugeriram mais de uma categoria, portanto, não houve influência do percentual de 100%.

*Com base nas suas impressões da primeira aula com relação ao material, o curso, o que você tem de fazer e como deve fazê-lo, por favor, escreva sua opinião, sentimentos, suas expectativas e se você acredita que este curso e material pode influenciar sua prática pedagógica e por quê.*

Essas expectativas a respeito do curso foram de natureza otimista, conforme se poderá verificar em todas as respostas apresentadas:<sup>57</sup>

- Professor 1: “O curso oferecido pela SEED (OUC) Open University Course), veio suprir, na verdade, a necessidade de melhoria dos professores de Inglês. [...] Eu espero, realmente, que o material (que é de excelente qualidade) possa contribuir, é claro, positivamente para meu modo de ensinar. [...] Espero que o curso possa me encorajar a continuar sempre estudando e deste modo colaborar para que o ensino de Inglês na escola pública possa valer a pena a cada dia.”
- Professor 2: “Eu gostei dos materiais, o modo com que os tutores passaram as informações e minhas expectativas são conseguir estudar sozinha com o material e com os colegas para melhorar meu conhecimento.”
- Professor 3: “[...] Se eu estudar bastante acho que é possível aumentar meu conhecimento e adquirir autoconfiança principalmente na conversação com outros professores e na sala com meus alunos. [...] Tenho certeza que com este curso e material minha prática pedagógica será melhor, eu terei a oportunidade de trocar idéias com meus colegas para enriquecer meu trabalho em sala.”
- Professor 4: “Eu acredito que este curso me ajudará em minha prática na sala de aula porque nos proporcionará alguma teoria sobre o processo de ensino-aprendizagem que se torna esquecido por causa do nosso trabalho diário nas escolas ou nossa rotina.”
- Professor 5: “Após a primeira aula eu senti uma enorme responsabilidade porque eu sei que não será fácil estudar e trabalhar ao mesmo tempo. [...] Na minha opinião, acredito que este curso e este material podem me dar um bom apoio e podem influenciar minha prática pedagógica porque me darão novas idéias e facilitarão a metodologia usada com meus alunos. [...] Eu acredito que me desenvolverei bastante neste curso.”
- Professor 6: “Eu acho que poderei melhorar porque as informações e atividades são realmente interessantes e trazem novas idéias, também me fazendo usar o que sei como também me fazendo buscar por algo mais.”
- Professor 7: “[...] Estou ansiosa em pensar sobre os novos desafios oferecidos pelo curso. Eu gosto de estudar bastante, eu realmente adoro estudar e ensinar

---

<sup>57</sup> A ordem dos informantes é apresentada aleatoriamente nesta parte do trabalho, não há uma seqüência de informantes e não há também uma seqüência de informantes com relação a esta primeira ordem fornecendo outras opiniões nas páginas que se seguem. A classificação utilizada aqui foi feita somente com o intuito de distinguir as opiniões coletadas.

Inglês e posso sentir que esta é a grande oportunidade de eu melhorar tanto como professor quanto como aluno. [...] Tenho certeza que este curso e o material podem influenciar minha prática pedagógica por causa das atividades propostas para serem desenvolvidas em sala de aula com meus alunos. [...] Espero que ao final do curso eu possa estar melhor como um aprendiz e como um professor de Inglês e todas as minhas expectativas possam ser alcançadas.”

- Professor 8: “Minhas expectativas e crenças neste curso são muitas. Ele pode me ajudar em minha prática pedagógica na escola e aumentar meu auto-conhecimento.”
- Professor 9: “[...] Temos certeza que ao final do curso estaremos melhor preparados para ensinar Inglês mais do que agora porque o material nos oferece boas sugestões e visões para trabalhar a língua estrangeira com nossos alunos e todas as sugestões que nós pudermos realmente pôr em prática, não somente ver na teoria.”
- Professor 10: “Eu acho que o curso pode influenciar minha prática pedagógica porque nós vamos trocar experiências e nós vamos tentar aplicar algumas delas em nossas aulas então nossa prática pedagógica pode ser mudada por novas experiências.”
- Professor 11: “Eu estava muito ansiosa antes do início deste curso. Eu não tinha nenhuma idéia sobre o que eu iria aprender. Minha impressão da primeira aula foi boa porque tenho certeza que vou melhorar meu conhecimento da língua, e novos métodos para ensinar Inglês. [...] Acredito que este curso possa me ajudar a melhorar minha prática, fluência, pronúncia e minha autoconfiança.”

Embora os professores participantes conhecessem há pouco tempo o material a ser utilizado no decorrer do curso, bem como o próprio curso, foi possível aos mesmos delinear algumas características sobre ambos como sendo uma avaliação prévia sobre educação a distância. Como se tratava de um momento inicial, a expectativa dos professores com relação ao curso e ao material era de algo diferente, que realmente viesse contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Quanto à qualidade do material e do curso, não houve questionamento. Na verdade, outros fatores impediam a realização efetiva do objetivo do referido programa, tais como, pouco tempo para muitas atividades a serem desenvolvidas, entre outros. Um exemplo disso é o seguinte depoimento: “Yesterday we had other meeting about OU course and I saw that a difficult to carry out this course is the time because the most of the teachers don't have much time to dedicate to the course.” Estes fatores serão comentados mais profundamente ao se analisar as respostas aos Questionários A e B.

Em relação à caracterização do curso e material que os professores já estabelecem na tarefa entregue a eles no início do curso, dentre as opiniões coletadas as quais têm uma concepção positiva, não houve nenhuma manifestação negativa. Estas são algumas das opiniões<sup>58</sup> dos professores:

- Professor 1 - “Eu acho que o material é excelente [...]” “And only for material received and for the proposal and the aims showed in the first meeting on June 2<sup>nd</sup>, in Campo Mourão, I could to understand that once more I was the prize winner.”
- Professor 2: “Minha primeira impressão foi muito boa sobre este curso e seu material.”
- Professor 3 - “I think the material is excellent...” [...] “Eu achei o material do curso muito bom e útil, mas é um pouco difícil.”
- Professor 4: “O material é interessante e é um tipo de curso que realmente quero fazer.”
- Professor 5: “Há uma variedade de atividades, em minha opinião algumas são fáceis e outras são difíceis [...]”
- Professor 6 - “My first impression was very good about this course and its material.” “The course provides a good methodology and it’s a self-study course, then it depends on us.” “Durante a aula, não gostei do material, mas quando comecei a fazer as atividades em casa passei a gostar.”
- Professor 7 - “I think I might improve because the information and activities are really interesting and bring new ideas, also making me use what I know as well as search for more.” “Excellent. A primeira palavra explica minha opinião sobre o curso [...]. O material é bom, os livros são escritos numa linguagem simples e, além de tudo, os professores são como eu comecei o texto: excelentes!”
- Professor 8 - “My first opinion about the course, the material and what I have to do is not completed yet. Sometimes I think it will be very hard for me to do well all the activities and homeworks and at the same time study hard.” “The material is excellent I could not read or study it yet, but its quality is known by all the world.”
- Professor 10 - “I thought the material of course very good and useful, but it’s few difficult.”
- Professor 11 - “The material is interesting and it is a kind of course I really want to do.”
- Professor 12 - “There’s a variety of activities, in my opinion some are easy and others are difficult, for example ‘Listening’.”
- Professor 13 - “During the first class, I didn’t like the material, but when I started to do the activities at home, I liked.

---

<sup>58</sup> As opiniões foram mantidas em inglês e português para mostrar o que os professores responderam exatamente.

Professor 14 - "Excellent. This first word would explain my opinion about the course, in a better way than the leftover words. The material is good; the books are written in a simple language and besides all, the teachers are as I have begun this text: Excellent!"

Professor 16 - "I realized that this material is good but we will have many difficulties in applying all the activities, but we will try. Another thing that I could realize is this material intends to led the teachers to make reflection about their work, classes and behaviour during their class. We have to reflect about many points that are important in the learning / teaching process."

Os depoimentos acima enfatizam a necessidade e a importância do material, isto talvez porque o professor tem grandes expectativas quanto a este recurso, principalmente no caso de um curso a distância, no qual o material deve ser considerado um instrumento, um meio.

A interação é um outro fator essencial para que o professor possa se desenvolver profissionalmente e continuamente, sob o ponto de vista da pesquisa. Afinal, a interação pode propiciar ao professor a troca de idéias, experiências, sugestões, discussão sobre assuntos importantes e relevantes ao seu desempenho em sala de aula. Embora o curso estivesse em seu início, como uma outra expectativa dos professores participantes era de estarem interagindo entre si, alguns professores já denunciavam a falta de interação devido ao pouco tempo para discussões nos encontros mensais presenciais e a distância entre os professores em termos de localidade. Contudo, tais fatores serão abordados e questionados na conclusão da análise dos dados.

Algumas opiniões, então, foram aleatoriamente extraídas da tarefa entregue aos professores ao início do curso sobre a questão da interação. Dentre as opiniões coletadas, algumas foram selecionadas para ilustrar a questão:

Professor 1: "Minhas expectativas são conseguir estudar sozinho com o material e com os colegas para melhorar meu conhecimento."

Professor 2: "Eu acho que é possível aumentar meu conhecimento e adquirir autoconfiança principalmente com outros professores e na aula com meus alunos. [...] Eu terei a oportunidade de trocar idéias com meus colegas para enriquecer meu trabalho em sala."

Professor 3: "Vale a pena passar o tempo com outros professores e trocar idéias."

- Professor 4: “Eu também acho que eu preciso estudar sozinho e em grupos.”
- Professor 5: “Eu tive que fazer minhas tarefas sozinho porque eu não tenho um colega da minha cidade, então eu não discuti as questões com outros professores.”
- Professor 12 - “I had to do my homework alone because I don’t have a partner in my city, then I didn’t discuss the questions with others teachers.”
- Professor 17 – “... To study with a partner is most useful for improve our knowledge. [...] Before this I had studied alone and I have found some difficulties to write my notes, because my vocabulary is limited but I want to improve it. [...]”

Questionamentos sobre as expectativas, alcance de objetivos e com relação a experiências anteriores de desenvolvimento profissional constavam do Questionário A. É interessante observar que este questionário foi entregue aos professores ao término do curso, portanto, é possível se estabelecer uma comparação entre as respostas obtidas ao início e aquelas obtidas ao fim do curso.<sup>59</sup>

O quadro a seguir revela os objetivos e expectativas dos participantes.

- *Que objetivos têm sido alcançados com este curso?*

**Tabela 11 – Objetivos alcançados com o curso da Open University E590**

<b>Objetivos alcançados com o curso da Open University E590</b>	<b>Nº parcial/ total</b>	<b>%</b>
Expectativas/necessidades atingidas	8/10	80
Técnicas e métodos	6/10	60
Reflexões sobre a prática	5/10	50
Desempenho lingüístico	6/10	60
Troca de idéias	4/10	40
Revisão de conhecimentos anteriores	4/10	40
Possibilidade de se estudar sozinho	5/10	50
Enriquecimento profissional	5/10	50

<sup>59</sup> 1. Como você vê este curso em relação as suas experiências anteriores de desenvolvimento profissional?; 2. Que objetivos têm sido alcançados com este curso?; 7. Quais são as relações que você vê entre suas expectativas e os objetivos do curso?; 8. Este curso tem atendido as suas necessidades? Como?; 9. O que você acha e sente sobre estar participando de um curso à distância para o desenvolvimento do professor? Por quê?; 10. Como se sente em relação ao material e ao tipo de tarefa?; 11. O que você acha sobre o papel dos livros do curso e outros materiais de ensino num programa de línguas como este? Qual é a sua opinião sobre o livro do curso *Teaching and Learning English – a course for teachers* e o livro de apoio *English for the Teacher – a language development course*?; 12. O que poderia ser mudado?; 13. Que oportunidades de desenvolvimento você tem tido?; 14. Como você foi selecionado para fazer este curso e como ele contribui para o seu desenvolvimento?

Isto mostra que, embora em se tratando de uma modalidade a distância e havendo alguns aspectos negativos no curso, na opinião dos professores, foi possível alcançar alguns objetivos como os citados acima. No que diz respeito ao desenvolvimento de técnicas e métodos, muitos professores declaram que o curso proporcionou sugestões diferentes para serem aplicadas em sala de aula. No entanto, algumas sugestões não são adequadas à realidade do professor, por isso, é necessário que se pense como estas sugestões poderão ser aplicadas num contexto como o nosso.

Quanto às reflexões sobre a prática, alguns professores afirmam que os materiais do curso propõem uma reflexão sobre sua prática pedagógica, entretanto, esclarecem que o tempo para se fazer essa reflexão, discutindo as atividades aplicadas em sala de aula, foi muito pouco no curso. Em relação a revisão de conhecimentos anteriores, vários professores já possuíam um conhecimento das teorias e atividades propostas pelo curso, como através da participação em cursos de Especialização ou Pós-graduação. Isto significa que os cursos de pós-graduação estão oferecendo condições para que o aluno se desenvolva profissionalmente, o que não deveria ser surpresa para alguns.

A questão do auto-estudo é uma característica que distingue fortemente a educação a distância da educação presencial. E essa foi uma situação nova aos professores, pois estes não estavam preparados para interagir nestes moldes. Contudo, alguns professores apresentaram esta questão como um aspecto positivo do curso, afirmando que esta foi uma oportunidade de os professores se disciplinarem com os fatores tempo e estudo.

As próximas questões se referem a uma avaliação do curso e seus materiais:

- *Como se sente em relação ao material e ao tipo de tarefa?*

**Tabela 12** – Avaliação do curso (materiais e tipos de tarefas)

<b>Avaliação do curso (materiais e tipos de tarefas)</b>	<b>Nº parcial/total</b>	<b>%</b>
Mais teoria do que prática	5/10	50
Aprender a se disciplinar com auto-estudo	6/10	60
Materiais/tarefas adequados ao que o curso propôs	10/10	100
Possibilidade de aplicação	6/10	60
Muitas tarefas para pouco tempo	6/10	60
Mais tempo para discussão	5/10	50
Maior aprofundamento no Set Book	6/10	60

É necessário ressaltar aqui que os dados coletados são apenas uma amostra do que pensavam os professores no momento em que o curso acontecia.

O que se pode concluir com estes dados é que houve uma ênfase maior no estudo de teorias do que o desenvolvimento da prática. Porém, quando o assunto é a prática, os professores confundem um pouco esta idéia com seu desejo de desenvolver a competência lingüística, pois muitos a princípio pensavam ser esse o objetivo real do curso. Um exemplo disso são os comentários feitos na primeira questão entregue aos professores para coleta de dados ao início do curso, (denominada tarefa), com relação às expectativas do curso, são eles: <sup>60</sup>

- Professor 1: “Estou me sentindo satisfeito e posso acreditar que desta vez nosso “inglesinho” será bem melhor.”
- Professor 2: “Eu sei que tudo isso ajudará na minha aquisição da língua.”
- Professor 3: “Foi bom para mim ter este curso como uma oportunidade de melhorar meu Inglês.”
- Professor 4: “Eu tenho muitas expectativas sobre este curso, embora eu tenha muitas dificuldades com listening e speaking em Inglês. Neste curso espero melhorar muito estas habilidades.”
- Professor 5: “[...] Eu preciso fazer este curso primeiramente para melhorar meu conhecimento da Língua Inglesa e num segundo plano porque eu quero dominar esta língua.”
- Professor 6: “[...] se nós realmente queremos melhorar nosso Inglês nós temos de estudar muito.”

<sup>60</sup> A classificação utilizada aqui foi feita somente com o intuito de distinguir as opiniões coletadas.

Um fator preponderante nesta fase da capacitação é a questão da busca e interesse dos professores participantes por mudanças, não somente com relação ao conhecimento lingüístico como quanto a sua prática de ensino. Alguns professores relataram que já havia algum tempo em que a SEED não oferecia cursos específicos aos professores de Língua Inglesa do estado do Paraná. O que acontecia eram cursos de capacitação oferecidos isoladamente por universidades, faculdades e associações de professores. É claro, que poderia ter havido uma procura maior por parte dos professores do estado a estes cursos. Entretanto, quando se envolve todo um grupo, como todos os professores do estado do Paraná, num só objetivo, a impressão que se tem é que os programas oferecidos têm mais valor do que o que era oferecido anteriormente. Entretanto, mesmo com alguns aspectos negativos envolvidos na modalidade de capacitação a distância, vale ressaltar que o importante é o fato de os professores do estado estarem buscando melhoria da qualidade de ensino, além de estarem pensando em uma formação continuada que os leve a um constante desenvolvimento profissional.

Enfim, a maioria dos professores respondentes viu positivamente o curso, enquanto educação a distância, dessa maneira, apesar de terem sido poucos os professores testados, devido à dificuldade de coleta de dados. Como uma exemplificação disso, um professor viu negativamente e dois viram positivamente. Para ilustrar a questão sobre como o professor vê este curso em relação as suas experiências anteriores de desenvolvimento profissional, tem-se as seguintes opiniões obtidas através do questionário A, gravadas em fita de áudio.

#### 1) Visão positiva sobre o curso:

Professor 2: “De todos os cursos que eu fiz esse também é diferente porque ele ensina a estudar sozinho o curso, uma coisa que nós professores não temos hábito, não tínhamos hábito até o presente momento de estudar só. Então, eu digo assim, que essa forma de curso é uma para nos educar a buscar o conhecimento sem dando muito elemento. Então, eu acho que é uma experiência válida, porque nós não temos tempo suficiente para estar correndo atrás de informações, de estar presente em tudo, presentes em todos os momentos que é preciso no curso. Então, ele nos ensina, só que nós seremos tantos indisciplinados para ele. Falta disciplina, porque nós não temos esse hábito, não é! O curso é daqui um mês. Então, às vezes, o que acontece? Vou deixar minhas atividades para fazer lá na semana X, chega na semana X acontece um contratempo, não dá tempo de você estudar sozinho e ninguém vai te passar as informações, é você que tem de buscar. É isso que eu penso.”

## 2) Visão negativa sobre o curso:

Professor 1: “Ele é um curso diferente. Eu nunca tinha participado de um curso a distância. Minha primeira experiência. A minha opinião, eu particularmente prefiro curso presencial. Eu gosto de discutir, de tirar dúvidas na hora, eu tenho dúvida, eu não posso deixar para tirar dúvida depois. Eu estou estudando sozinha e surge as dúvidas aí, é uma coisa. Eu gosto tanto, muito de discutir com o colega, perguntar para o professor, discutir com o professor, você sabe (para outra colega) eu sou muito teimosa, eu gosto de questionar as coisas. Então, em relação as minhas experiências anteriores eu acho que está bem diferente. É uma experiência nova. Mar, por enquanto, está tudo bem, é isso aí.”

## 1) Visão positiva e também negativa sobre o curso:

Professor 3: “Ah, eu também estou gostando do curso. Apesar de, às vezes, é ruim porque na hora você tem alguma dúvida e não tem para quem perguntar e depois você passa batido, daí você espera e o outro não (?). Só que a vantagem é que você pode dar uma estudada, você tem tempo, você não tem que estar ali, não tem compromisso de ir para a escola. Eu estou gostando de fazer. Minhas tarefas não estão em dias, mas estou gostando.”

Algumas avaliações remetem à questão do objetivo do curso, o que este se propunha a fazer, por exemplo, quando um professor diz: “Por outro lado, não ajudou muito a melhoria da fluência, pois o tempo foi bastante curto para tantas atividades.” Esse comentário não se refere ao fato de se o curso foi a distância ou não, mas ao fato de que o curso fez algo que o professor não esperava, ou seja, o curso não propiciou o desenvolvimento da competência lingüística como o professor desejava. Os professores comentam que poderia ter havido mais atividades práticas para desenvolver as quatro habilidades da língua.

A avaliação positiva pode ser comparada com as expectativas iniciais, captadas através da tarefa inicial, comentadas no início deste tópico.

Além do mais, embora os professores tivessem muitas tarefas para serem cumpridas em pouco tempo, muitos acharam interessante a idéia do auto-estudo no sentido de despertá-los para a questão da disciplina, da organização do tempo de dedicação para isso. Quanto aos materiais e tarefas, com relação ao que o

curso propõe, foram consideradas adequadas. O único aspecto apontado como negativo foi a questão do tempo que não propiciou muitas oportunidades para uma discussão e uma reflexão mais aprofundada sobre as atividades aplicadas em sala de aula. Talvez se houvesse mais tempo este tipo de proposta pudesse ter contribuído mais ainda ao desenvolvimento do professor. Entretanto, os professores reconhecem que não são tarefas difíceis e impossíveis de ser realizadas e aplicadas, comentando que, dependendo do que se pretende com tais atividades, adequando-as à realidade, podem ser normalmente aplicadas em sala.

O que os professores, de um modo geral, sentiram falta foi de um aprofundamento maior no uso do *Set Book*, que visava o desempenho lingüístico, desejo dos professores desde o início do curso. Por isso, em seus comentários os professores reivindicavam um outro curso a ser desenvolvido somente com o *Set Book* com a finalidade de suprir suas dificuldades com o uso da língua inglesa, principalmente, com relação à habilidade de compreensão oral.

Ao serem questionados sobre como o curso contribuiu para seu desenvolvimento do professor, alguns dos participantes disseram:<sup>61</sup>

- Professor 1: “[...] Acredito que tive um bom desenvolvimento, pois certamente tenho mais conhecimentos agora do que quando ingressei neste curso.”
- Professor 2: “[...] O curso ajudou a melhorar minha metodologia de ensino, dando espaço para novos métodos e técnicas.”
- Professor 3: “O curso contribuiu para meu aprimoramento, desenvolvendo hábitos de leitura de textos, organização de um planejamento de aula.”
- Professor 4: “[...] Este curso foi de grande benefício para meu aprimoramento profissional.”
- Professor 5: “O curso contribui para o meu desenvolvimento através de atividades comunicativas.”

Enfim, embora os resultados dos questionários sejam limitadíssimos, pode-se perceber claramente as percepções dos professores sobre educação a distância comparada à educação continuada presencial à medida que vão demonstrando o que sentem, o que pensam sobre o curso, seus anseios, suas

---

<sup>61</sup> A numeração utilizada aqui foi feita somente com o intuito de distinguir as opiniões coletadas.

expectativas, o que foi correspondido ou não. No momento em que os professores avaliam o processo pelo qual passaram, as dificuldades que tiveram, o que pode ser melhorado e, tendo em vista o fato de que já haviam participado de cursos presenciais, portanto, já conhecem esta modalidade, é possível perceber as características que os mesmos apontam sobre a modalidade a distância. Por exemplo, estas características podem envolver fatores, tais como: a) poucos encontros presenciais; b) pouca interação entre professores e tutores, bem como entre os próprios professores; c) pouco tempo para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica; d) ênfase na teoria mais do que na prática; e) número muito grande de tarefas a serem cumpridas em pouco tempo; entre outros.

A reflexão crítica pode levar o professor a obter maior autonomia e emancipação. É neste ponto que se pretende chegar: às questões da autonomia e da emancipação. Portanto, deve-se pensar até que ponto este curso a distância levou os professores a serem autônomos, a ponto de se tornarem investigadores da própria prática, tentando compreender o que realmente subjaz ao processo de ensino e aprendizagem. Para isto, também é necessário que o professor esteja realmente consciente sobre o seu papel, pois isto pode contribuir muito para seu desenvolvimento profissional.

## CONCLUSÃO

A busca incessante por uma formação continuada se faz necessária, principalmente no que diz respeito a novas modalidades de formação, como a educação a distância, a fim de que haja um comprometimento e um desenvolvimento maior do contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em escolas públicas. Celani (2001, p.37) se refere ao professor de língua estrangeira do futuro como alguém que faz parte de uma rede de indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes sobre a própria atuação, sendo pesquisadores das próprias práticas. Por haver também riscos e incertezas no processo de transformação, é preciso que se esteja preparado para lidar com as novas modalidades de uma formação profissional dentro deste contexto de transformação.

Para isto, a formação profissional deve ser mais profunda, não apenas buscando soluções imediatas, como uma provável e discutível melhora da proficiência lingüística do professor, mas como um processo que trata de todos os aspectos e questionamentos que compõem a realidade atual, a partir de um estudo abrangente, que procure por soluções que possam produzir efeitos mais duradouros e efetivos.

Pode se ver estes resultados limitados ao contexto de coleta de dados. Não se está fazendo generalização, mas oferecendo um quadro a partir das falas dos próprios professores que participaram do curso piloto em 2000. Embora se possa tecer algumas considerações sobre o curso analisado, outras pesquisas poderão ser realizadas para compor um quadro mais amplo do impacto do curso. Quanto ao curso analisado, faz-se necessário comentar que há ainda uma necessidade de aperfeiçoamento com relação ao direcionamento que se deve ter na orientação dos professores participantes. Talvez os tutores<sup>62</sup> ou a própria administração do curso pudessem complementar o que o material propõe com um redirecionamento nos questionamentos, que poderiam oferecer uma reflexão realmente crítica sobre a prática pedagógica do professor para que pudesse obter resultados mais concretos com este processo de formação. Além disso, como o

---

<sup>62</sup> Os tutores tiveram um papel relevante no curso analisado, porém, por indisponibilidade de tempo não foi possível desenvolver uma análise de dados com as percepções dos mesmos. Como sugestão, este tipo de trabalho poderia acontecer numa pesquisa posterior.

curso oferece seis encontros presenciais, há pouco tempo em sala de aula nestes encontros para que se possa fazer uma reflexão profunda sobre o uso da metodologia e todo o processo de ensino-aprendizagem. É claro que o modo como o professor olha para estas reflexões depende também do seu conhecimento, desenvolvimento e formação prévios a esta modalidade de capacitação.

É possível constatar a relevância da reflexão, no entanto, deve-se estar atento sobre como são feitas as reflexões e, até que ponto, estas podem contribuir para o desenvolvimento profissional na formação continuada do professor. Portanto, há que se considerar novamente os níveis de reflexão já abordados nesta pesquisa, em capítulos anteriores, que são: técnico, prático e crítico. Poderia se dizer que as reflexões desenvolvidas neste curso tiveram como características reflexões referentes aos níveis técnico e prático. O que não significa que o curso não tenha contribuído para despertar no professor a prática da reflexão para a busca constante da investigação em sala de aula. Por exemplo, a seção **Talking Points** oferece um questionamento sobre Teacher Development e mostra que é mencionado acima que “o desenvolvimento do professor é mais útil do que o treinamento para professores porque ajuda no crescimento dos professores para seu próprio desenvolvimento. Os professores obtêm melhor progresso. O desenvolvimento do professor ajuda os professores a entenderem porque eles fazem o que fazem.” Como se pode verificar nos excertos abaixo:

*We've studied many important authors and it was very good form me to study and understand the things I did unconsciously in the classroom, I also could realize how students learned, and what could I do to improve my classes and the most important to improve myself as well.*

[...]

*I really like being an English teacher and I can feel my students notice this, although they complain about studying everything and some of them think English is a difficult language I know they like to be my learners.”*

Além disso, uma professora faz alguns comentários sobre o desenvolvimento do curso.

*“In this period of course, I worked a lot and very hard. I studied with a friend, she is an English teacher too, and we realized that it was an important experience for us, because we're learning a lot. We've developed, a lot of activities. We had to study, to read and to write too. We talked about tests that we've seem in the Topic 6 and we can say that we haven't students in conditions of make external exams. To prepare these students for external*

*tests we should have less students in each class, more time in class, more appropriate materials and more interested from our learners. We are trying to show how English is important for then future, but we can't forced them to learn a foreign language."*

Zeichner (1994) sugere que o educador considere o fato de que no processo de reflexão deve-se não somente repensar o contexto imediato de sala de aula, mas também que se analise as implicações do seu ensino. Por isso, a intenção maior desta pesquisa é compreender a análise das implicações desta modalidade de ensino na formação de professores de Língua Inglesa e a influência destas na prática pedagógica do professor.

Como conclusão de resultados alcançados com este estudo, têm-se alguns aspectos positivos e, também, negativos. Quanto aos positivos, com base nos documentos analisados (Questionários e Portfolios), não se pode negar que o curso proporcionou aos professores uma reflexão sobre a prática pedagógica e, portanto, um desenvolvimento profissional. Um exemplo disso, é quando alguns professores comentaram sobre o uso de métodos, embora esse fosse um tipo de reflexão prática e não crítica como comentado anteriormente. No entanto, a maioria dos professores se limitou a uma reflexão descritiva, o que mostra um nível básico de desenvolvimento e, também, uma necessidade de se aprofundar numa prática de reflexão, avançando os seus níveis já comentados neste trabalho. A impressão que se tem é que estes professores não vão avançar na reflexão crítica, a menos que sejam acrescentadas atividades que favoreçam este tipo de pensamento.

Uma outra questão que pode ser considerada um aspecto negativo é a interação. À mesma proporção em que os professores consideraram esta modalidade uma oportunidade de troca de experiências os mesmos reclamavam por falta de interação entre os colegas participantes do curso. Pelo fato de morarem longe uns dos outros, na região, a distância se tornava uma dificuldade difícil de ser vencida. Para ilustrar esta questão, tem-se o seguinte comentário:

Professor 1: “É uma maneira eficaz, pois o professor têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas. No entanto, o contato com outros profissionais da área faz muita falta para os debates e troca de idéias, o que seria o ponto fraco do curso.

Muito se comentou sobre a relação entre teorias e atividades propostas pelo curso e as ações dos professores, se os materiais do curso encorajam reflexão e que tipo de reflexão, a relação entre as teorias veiculadas pelo material e as percepções sobre sua aplicabilidade e como a educação a distância se compara à educação presencial. No entanto, é necessário que se comente que, tanto com relação ao desempenho da competência lingüística como o da metodologia de ensino, o que o curso propôs ficou aquém das expectativas dos professores. Isto se deve a alguns fatores, tais como a falta de tempo para se dedicar ao auto-estudo; o pouco tempo em sala, nos momentos presenciais do curso, para discussão; muitas tarefas a serem feitas e aplicadas em sala de aula. Por esta razão, a pesquisa pretende contribuir com estes comentários com o objetivo de que a metodologia do curso possa ser reorganizada podendo contribuir muito mais ao desenvolvimento da formação continuada do professor.

O que se propõe a partir dos resultados obtidos com esta pesquisa é que alguma coisa seja feita para contribuir para o desenvolvimento do professor no âmbito de sua formação continuada. Trata-se de uma sugestão ou proposta que venha desencadear nos professores um processo de reflexão efetivamente crítica que possa levar o professor a verdadeira formação do aluno cidadão, uma vez que esse é um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma sugestão prática, então, seria a formação de cursos dentro dessa linha de abordagem reflexiva para que os professores comecem a pensar ou saibam repensar mais criticamente sobre o ensino numa sociedade como a nossa, repensando sua prática. A educação a distância também é um assunto a ser estudado nessa proposta de cursos para a formação continuada do professor, uma vez que se trata de uma modalidade de capacitação que tem sido muito desenvolvida e para a qual os professores, de um modo geral, não se sentem preparados. Uma outra sugestão ou proposta de um trabalho extensivo ao desenvolvimento desta pesquisa é a questão do uso de materiais, o que se pensa sobre ele, bem como todos os aspectos subjacentes ao seu uso e à prática pedagógica, que deveriam ser estudados e discutidos entre professores, uma vez que geralmente se espera muito dos materiais.

O que se espera com este trabalho é que os dados já formulados em outras pesquisas possam ser reforçados com relação à formação de professores de Língua Inglesa e, que de forma mais ampla, possam considerar a necessidade de

questionamentos realmente críticos. Nesse sentido, como nenhuma pesquisa esgota por completo o assunto abordado, espera-se que os aspectos sobre educação a distância, formação continuada e abordagem reflexiva de ensino possam ser tratados como temas que poderão constituir em temas de futuras pesquisas ou estudos. Enfim, o objetivo desta proposta é contribuir para a proposição de condutas efetivas para a melhoria do atual quadro da realidade de ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública, bem como a formação continuada e efetiva daqueles que juntamente com os demais membros da comunidade escolar lutam pela promoção do ensino da Língua Inglesa.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. Tese (Doutorado – Foco na formação de professores em serviço) – UNICAMP, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.29-50.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do professor. **Semina**, v.16, n.3, 1995.

ALLWRIGHT, Dick. **Observation in the language classroom**. UK: Longman, 1989.

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: CUP, 1991.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.11-27.

ALVARENGA, Magali Barçante. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em lingüística aplicada. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.111-125.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Alguns apontamentos de torno da formação de professores de língua estrangeira. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo: APLIESP, n.4, p.43-50, 1998/1999.

BAILEY, Kathleen M.; NUNAN, David. **Voices from the language classroom**. UK: Cambridge University Press, 1996. p.88-117.

BEBRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 1996.

BENNETT, N.; CARRE, C. (Orgs.). **Learning to teach**. New York: Routledge. 1993.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.63-81.

BOLITHO, R. Teacher development: a personal perspective. **Teacher Development Newsletter 1**, p.2. 1986.

\_\_\_\_\_. **The emergence of a teacher development movement in ELT in the UK**. (Unpublished paper). 1988.

BORG, Simon. Data-based Teacher Development. **ELT Journal**. Oxford: Oxford University Press, October, 1998. v.52/54.

BORG, Simon. Teachers' Theories in Grammar Teaching. **ELT Journal**. Oxford: Oxford University Press, October, 1999. v.53/53.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (MEC) Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. **Parâmetros em ação**. Brasília, DF: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, 1999. p.9.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BURNS, Anne. A teacher's beliefs and their Influence on classroom practice. **Prospect**, v.3, n.7, p.56-66, 1992.

BURNS, Anne. Collaborative action research for english language teachers. **Cambridge Language Teaching Library**, Cambridge: CUP, p.1-259, 1999.

CALDERHEAD, J. (Orgs). **Exploring teachers thinking**. London: Cassell, 1987.

CALDERHEAD, J.; GATES, P. (Orgs.). **Conceptualizing reflection in teacher development**. London: Falmer Press, 1993.

CALDERHEAD, James. Reflective teaching and teacher education. **Teaching & Teacher Education**, UK: University of Lancaster, Pergamon Press v.5, n.1, p.43-51, 1989.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. UK: The Falmer Press, 1986.

CATANI, Denice Barbara. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.179-184.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. (ALAB). Pelotas: Educat, 2001. p.21-39.

CELIA, M. Helena C. Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: é possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem? **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, v.13, jan./jun. 1989.

CESCONETTO, E. et al. Pesquisa para um Programa de Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira. In: HAMMES, W. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) **Transformando a sala de aula, transformando o mundo**: ensino e pesquisa em língua estrangeira. Pelotas: EDUCAT, 2001. 109-124.

CLANDININ, D. J. **Classroom practice**: teacher images in action. Philadelphia: The Falmer Press, 1986.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought Processes. In: MWITTRICK, I. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 30.ed. New York: Macmillan, p.255-296.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, v.29, p.21-33, jan/jun. 1997.

DAMIÃO, Silvia Matravolgyi. The role of beliefs in teacher education. **Proceedings**. 5<sup>th</sup> Braz-Tesol National Convention, Goiânia, p.22-25, July, 1996.

DAY, C.; CALDERHEAD, J.; DENICOLO, P. (Orgs.). **Research on teacher thinking understanding professional development**. London: Falmer Press, 1993.

DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO, P. (Orgs.). **Insight into teachers thinking and practice**. London: Falmer Press, 1990.

DEWEY, John. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking do educative process. USA, Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Company, 1933.

ELLIS, Gail; SINCLAIR, Barbara. **Learning to learn English: a course in learner training**. Cambridge: CUP, 1994.

ERAUT, Michael. **Developing professional knowledge and competence**. London: The Falmer Press, 1994.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching and learning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990. v.2.

ERRINGTON, E. The Influence of teacher beliefs on flexible learning innovation in traditional university settings. In: LOCKWOOD, Fred; GOOLEY, Anne. **Innovation in Open & Distance Learning**. Successful Development of Online and Web-Based Learning. An Impressive Collection of Progressive Visions. UK: Kogan Page, 2001. p.27-37.

FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.93-110.

FLOWERDEW, J.; BROCK, M.; HSIA, S. (Orgs.). Perspectives on second language teacher education. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992. In: GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. **Intercâmbio**, v.6, 1997.

FONSECA, Maria Ruth F.; SCALISE T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.83-92.

FORSTER, A.; HEWSON, L. **Universities learning: the lure of the net**, in staff development in open and flexible learning. London: Ed. C. Latchem and F. Lockwood, Routledge, 1998.

FRANÇA, Valéria Benévolo. Resenha: SPRATT, Mary. English for the teacher: a language development course. Cambridge Teacher Training and Development. UK: Cambridge University Press, 1994. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 50/2, 1996.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. **TESOL Quarterly**, n.23, p.27-45, 1989.

\_\_\_\_\_. **Thoughtful work: reconceptualizing the research literature on teacher thinking**. Unpublished Ms, 1990.

\_\_\_\_\_. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, Kathleen M.; NUNAN, David. **Voices from the language classroom**. UK: Cambridge University Press, 1996. p.88-117.

\_\_\_\_\_. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. **Teaching & Teacher Education**, Great Britain: Pergamon Press, v.9, n.5-6, p.485-497, 1993.

FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen E. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, v.32, n.3, p.397-413, 1998.

FREEMAN, Donald; RICHARDS, Jack. C. **Teacher learning in second language teaching**. Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Adelaide de. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.51-62.

\_\_\_\_\_. O início solitário do professor de língua *estrangeira* ao investigar a própria prática. **Sínteses**: Revista dos Cursos de Pós Graduação, Campinas: Unicamp, v.2, 1997.

GARRISON, D. R. Three generations of technological innovation in distance education, **Distance Education**, v.6, n.2, p.235-241, 1985.

GIMENEZ, Telma N. O ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do professor. **Semina**: Cl.Soc./Hum., Londrina, v.16, n.3, set. 1995.

\_\_\_\_\_. **Learners becoming teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. 1994. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Lancaster University, 1994.

GIMENEZ, Telma N. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. **Linguagem e Ensino**, v.2, n.2, p.129-143, 1999.

GOLOMBEK, Paula R. A study of language teachers' personal practical Knowledge. **TESOL Quarterly**, v.32, n.3, 1998.

GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRIGOLETTO, Marisa; CARMAGNANI, Anna Maria G. (Org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanistas, 2001.

GRIMMETT, Peter P. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In: GRIMMETT, Peter P.; ERICKSON, Gaalen L. **Reflection in teacher education**. New York and London, Teachers College, Columbia University, 1998.

GRIMMETT, Peter P.; ERICKSON, Gaalen L. **Reflection in teacher education**. New York and London, Teachers College, Columbia University, 1998.

HABERMAS, J. **Knowledge and Human Interests**. London: Edward Arnold, 1973.

HAMMERSLEY, M. **Reading ethnographic research: a critical guide**. London: Longman, 1990.

\_\_\_\_\_. **What's wrong with ethnography: methodological explorations**. London: Routledge, 1992.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Tavistock, 1983.

HARGREAVES, Andy. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. **Teacher Development**, UK: Andy Hargraves, 1995.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, v.11, n.1, 1995.

HEAD, Katie; TAYLOR, Pauline. Readings in teacher development. **The Teacher Development Series**. UK: Oxford, Macmillan Heinemann, 1997.

HEWINGS, Ann; MCKINNEY, Carolyn. **Teaching and learning English: a course for teachers**. UK: The Open University, 2000.

HOGSON, Vivien E.; MANN, Sarah J.; SNELL, Robin. **Beyond distance teaching: towards open learning**. The society for research into Higher Education. Great Britain, OU Press, 1987.

HOLDEN, Susan; MICKEY Rogers. **English language teaching**. México: English Language Teaching Publications, 1997.

HOLDEN, Susan; MICKEY Rogers. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice ESL teachers. **Teaching and Teacher Educational**, v.10, n.4, 1994.

KENNEDY, Judith. Using mazes in teacher education. **ELT Journal**, Oxford: Oxford University Press, v.52-53, p.107-114, April, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v.28, n.1, p.27-48, Spring, 1994.

LANGE, D. L. A blueprint for a teacher development program. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LEAL, Neuza Maria Andrade. Reflective teaching: the evolution of a process. **Proceedings**. 5<sup>th</sup> Braz-Tesol National Convention. Goiânia, Brazil, p.22-25, July, 1996.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo: APLIESP, n.4, p.13-24, 1998/1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a Profissão**. (ALAB) Pelotas: Educat, 2001.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Argumentative processes in critical reflection: processos argumentativos na reflexão crítica. **The Specialist**, São Paulo: PUC, v.1, n.1, p.69-85, 2000.

\_\_\_\_\_. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajetórias a formação de professores de língua**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p.109-127.

LITWIN, Edith. (Org.) **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOCKWOOD, Fred; GOOLEY, Anne. Innovation in open & distance learning: successful development of online and web-based learning. **An Impressive Collection of Progressive Visions**, UK: Kogan Page, 2001. p.1-227.

LORTIE, D. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOUDEN, William. Understanding teaching: continuity and change in teachers' knowledge. **Andy Hargreaves**, New York: Columbia University, Teachers College Press, 1991. p.1-203.

MACOWSKI, Edcléia A. Basso. **A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes**. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 1993.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Trajatórias a formação de professores de língua**. Londrina: UEL, 2002. p.39-58.

MALATÉR, Luciane Salcedo de Oliveira. **A teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study**. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2000.

MERCER, Neil; PETTIT, John. The development of distance education in new environments. **The Open University**, UK: Milton Keynes, 2000.

MICCOLI, Laura S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas: UFMG, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem, interação e formação do professor. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF: v.75, n.179, p.180-181, 1994.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, jul./dez. 1992.

MUNBY, H. The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision-making and an alternative methodology. **Instruction Science**, v.1, 1982.

NEVES, Maralice Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda Interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas: UFMG, 1996. p.69-80.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 20.ed. Lisboa: D. Quixote, 1997.

NUNAN, David. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: CUP, 1992.

NUNAN, David; LAMB, Clarice. **The self-directed teacher: managing the learning process**. Cambridge Language Education: CUP, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas: UFMG, 1996.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a mossy construct. **Review of Educational Research**, Fall, v.62, n.3, p.307-332, Fall, 1992.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 2.ed. Curitiba: SEED, 1992.

PARANÁ. SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Folheto do Programa de Capacitação 2001, Subprograma de Capacitação em Língua Inglesa da Secretaria de Estado da Educação – Gestão 1999-2001, maio de 2001, Universidade do Professor.

PENNINGTON, Martha C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PENNINGTON, Martha C. Reflecting on teaching and learning: a developmental focus for the second language classroom. **International Conference on Teacher Education in Second Language Teaching**, City Polytechnic of Hong Kong, p.1-22, 1991.

PENNYCOOK, Alastair. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v.23, n.4, p.589-617, December, 1989.

PÉREZ, GOMEZ, A. P. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, National University of Singapore, v.24, n.2, p.161-176, Summer, 1990.

PRETI, Oresti. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, NEAD/IE, UFMT, 1996.

QUICKE, John. The reflective practitioner and teacher education: an answer to critics. **Teachers and teaching: theory and practice**, v.2, n.1, 1996.

REIS, Simone. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.139-155.

\_\_\_\_\_. **Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Campinas: Unicamp, 1998.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **The language teaching matrix**. UK: CUP, 1999.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. Reflective teaching in second language classrooms. **Series Editor Jack C. Richards**. Cambridge: Cambridge, 1996.

RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. Second language teacher education. **Cambridge Language Teaching Library**, Cambridge: CUP, 1990.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993. [Coleção Ciências da Educação].

SADALLA, Ana Maria F. A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. São Paulo: Alínea, 1998.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

\_\_\_\_\_. Coaching reflective teaching. In: GRIMMET, P. P.; ERICKSON, G. L. (Eds.) **Reflection in teacher education**. New York: Teachers College Press, 1988.

SILVERMAN, David. **Interpreting qualitative data**: methods for analysing talk, text and interaction. London: SAGE Publications, 1994.

SPRATT, Mary. English for the teacher: a language development course. **Cambridge Teacher Training and Development**, UK: Cambridge University Press, 1994. p.1-158.

TAIT, Alan; MILLS, Roger. **The convergence of distance and conventional education**: patterns of flexibility for the Individual Learner. London: Routledge, 1999.

TELLES, João. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Trajetórias a formação de professores de língua**. Londrina: UEL, 2002. p.15-38.

UNDERHILL, A. Editorial. **Teacher Development**. Newsletter 1. p.1. 1986.

\_\_\_\_\_. Training, Development and Teacher Education. **Teacher Development Newsletter 9**, p.4, 1988.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory.** Cambridge: CUP, 1996.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, p.6, 1977.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WHITE, Ron. What is quality in English language teacher education? **ELT Journal**. UK: Oxford University Press, v.52, April, 1998.

WIDDOWSON, H. G. Innovation in teacher development. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice.** Cambridge: CUP, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. **Educating reflective teachers for learner-centred education: possibilities and contradictions.** USA: University of Wisconsin-Madison, 2001.

\_\_\_\_\_. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, Ingrid; HANDAL, Gunnar; VAAGE, Sveinung. **Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice.** UK: London, The Falmer Press, 1994. p.9 -27.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, D. Teaching teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v.57, 1987.

## **ANEXOS**

ANEXO A  
TAREFA

**QUESTÃO INICIAL**

**PRIMEIRAS PERGUNTAS**

**OPEN UNIVERSITY COURSE**

**FEEDBACK OF THE FIRST CLASS**

**DATE: JUNE 3<sup>RD</sup>, 2000.**

- Based on your impression of the first class with relation to the material, the course, what you have to do and how you have to do it, please, write your opinion, feelings, your expectations and if you believe this course and material can influence your teaching practice and why.

ANEXOS B  
QUESTIONÁRIO A – PARA ALUNOS DO CURSO DE CAPACITAÇÃO À  
DISTÂNCIA DA OPEN UNIVERSITY

1. Como você vê este curso em relação as suas experiências anteriores de desenvolvimento profissional?
2. Que objetivos têm sido alcançados com este curso?
3. Ele tem tido algum impacto no processo de ensino em sua sala de aula? Dê exemplos.
4. Ele tem tido impacto na aprendizagem de seus alunos? Como ? Dê exemplos.
5. Como você vê a relação entre a prática e contexto no âmbito deste curso de capacitação à distância?
6. Há algum problema, questões ou desafios? Quais são eles ? Como você lida com eles? Quais os problemas?
7. Quais são as relações que você vê entre suas expectativas e os objetivos do curso?
8. Este curso tem atendido as suas necessidades? Como?
9. O que você acha e sente sobre estar participando de um curso à distância para o desenvolvimento do professor? Por quê?
10. Como se sente em relação ao material e ao tipo de tarefa?
11. O que você acha sobre o papel dos livros do curso e outros materiais de ensino num programa de línguas como este? Qual é a sua opinião sobre o livro do curso *Teaching and Learning English – a course for teachers* e o livro de apoio *English for the Teacher – a language development course*?
12. O que poderia ser mudado?
13. Que oportunidades de desenvolvimento você tem tido?
14. Como você foi selecionado para fazer este curso e como ele contribuiu para o seu desenvolvimento?

## ANEXO C

QUESTIONÁRIO B – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO CURSO DE  
CAPACITAÇÃO À DISTÂNCIA DA OPEN UNIVERSITY**PRIMEIRO MOMENTO – QUESTÕES SOBRE A HISTÓRIA DE APRENDIZAGEM E PRÁTICA DE ENSINO DO PROFESSOR**

1. O que ajudou você a se desenvolver como aluno?<sup>63</sup>
2. Descreva sua formação de línguas na Universidade ou Faculdade e como isso influenciou sua prática pedagógica.<sup>64</sup>
3. Descreva qualquer treinamento ou capacitação formal para professores que você possa ter tido e qual a influência deste na sua prática pedagógica. Por que participou deste(s) treinamento?
4. Descreva sua experiência de ensino passada e atual.

**SEGUNDO MOMENTO – QUESTÕES SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS – CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

1. O que é aprendizagem para você? Quais são os melhores modos de se aprender uma língua? Como você descreveria uma aprendizagem de línguas bem sucedida?
2. As suas experiências como aprendiz de língua tem afetado suas visões sobre aprendizagem de línguas? De que modo? O modo como você ensina é influenciado pelo modo com que você aprendeu a Língua Inglesa?
3. O que é ensino de línguas para você?
4. O que leva em conta ao planejar e executar suas aulas? Até que ponto você acredita que aplicar um método seja relevante para sua prática de ensino?
5. O modo de se ensinar e planejar faz diferença? Por quê?<sup>65</sup>
6. Como podemos relacionar toda a discussão sobre as teorias de ensino e aprendizagem de línguas vistas no curso e seu uso?
7. Os resultados de pesquisas ou um embasamento teórico sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa tem relevância a sua prática de ensino? Elas afetam a tomada de decisão do professor na sala de aula? Por quê?
8. Qual é a influência das teorias apreendidas neste programa de capacitação à distância na sua prática de ensino?

**PLANO DE AÇÃO**

- Como você pretende aplicar o que você aprendeu e de que forma?

Quais são as idéias do curso?	De que forma podem ser viabilizadas em sala de aula?

<sup>63</sup> Esta pergunta não foi considerada relevante para as perguntas de pesquisa deste trabalho, portanto, a resposta da referida pergunta não consta em anexo.

<sup>64</sup> Idem.

<sup>65</sup> Idem.

ANEXO D  
 ATIVIDADES DO COURSE BOOK E SET BOOK, QUE PROPÕEM REFLEXÃO AO  
 PROFESSOR: SOMETHING TO THINK ABOUT, TALKING POINTS E  
 REFLECTIONS ON TEACHING

**COURSE BOOK**

**TOPIC 1 – The World of English Language Teaching**

**Something to think about**

Think about your own teaching situation and the language needs of your students. What similarities are there between your own circumstances and those described by the teachers in the case-studies?

You may want to write a short paragraph (similar to the ones in the case-studies) about your own teaching situation. You can explain which language or languages are used in your country and discuss why your students are learning English.

**TOPIC 2 – Teaching and Learning Languages**

**Something to think about**

(beginning of the topic)

Try to remember your own experience as a language learner, as this can be very useful for understanding the task that your learners face.

- Think about the processes you have gone through in learning English: What methods have you used? Which have worked best?
- What things have you found the hardest to learn?
- Have your experiences as a language learner affected your views on language learning? If so, in what way?

(middle of the topic)

How does this list of factors apply to you, as a language learner? What about the learners in your language classes – do they have the characteristics listed by Ellis?

What kinds of learners are the least successful in your classes? Do they have any weaknesses in common? Is there anything you could do to help them in these areas?

Processes Involved in Learning a Language

How does the process described in Figure 3 compare with your own experience of:

- Learning English;
- Teaching English?

**TOPIC 3 – Methods for Teaching English**

**Something to think about**

(beginning of the topic)

What different methods of language teaching have you heard of? What method do you use, or how would you describe your method of language teaching?

(middle of the topic)

We have said that a task is an activity in which the focus is on using English to achieve a real purpose. Think about lessons you have taught in the last two weeks. Have your learners needed to use English to achieve a real purpose (such as the preparation of a presentation in English by Anders' learners)?

**TOPIC 4–Teaching Speaking and Listening****Something to think about**

Do you have to teach large classes? If so, how do you deal with this?

What do you usually do when you want learners to work in pairs and small groups? If you have the opportunity, discuss this with a colleague.

(...)

Can you think of other activities you can use to find out what English new learners already know, and which will build their confidence at the start of language learning?

If possible, discuss this question with colleagues so that you can share your ideas on activities for elementary learners.

(...)

How important is enjoyment to successful language learning?

**TOPIC 5 – Teaching Reading and Writing****Something to think about**

If you wanted to check whether a learner could read a particular text, would you:

1. get the learner to read the passage aloud to you;
2. get the learner to read it silently and answer question about it;
3. do both of the above (1 and 2);
4. do something different?

(...)

In the section on reading, earlier in this Topic, we looked again at the importance of the pre-task, task, post-task sequence (see p.83). What pre-task activities could you do with learners to prepare for the letter writing activity, and what areas of knowledge would they cover?

**TOPIC 6 – Assessing Learners****Something to think about**

1 – Which of the five types of language testing are used in the school where you teach?

2 – Which of the five types of test do you think you might need to prepare for your learners?

**SET BOOK****TOPIC 1 – About Communication****Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Do any of these research findings surprise you?
- Why do you think accent seems to improve less than other aspects of communication?
- What benefits might you yourself get out of an exchange trip?
- Discuss the benefits of any exchange trips you have heard about.

**Reflections on Teaching**

- Complete the remaining columns in the chart above. Number the activities from 1 to 7 (1= most enjoyable/useful, 7= least enjoyable/useful). Then discuss your answers with a partner.
- What can you conclude from your answers for yourself as a learner? And for your teaching?

**TOPIC 2 – About Language Learning****Talking Points**

Talk about one or both of the points below with a partner or partners.

- Do you think you could learn languages this way?
- Would you like to try teaching this way?

### Reflections on Teaching

- Look at the *Teaching/learning techniques* column in the chart opposite. Add two other techniques to this list. Do these techniques help you learn language? Complete the first column with your opinion.

### TOPIC 3 – About You

#### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Have you ever experienced problems like George's? If so, what techniques did you use to cope?
- Do you see yourself as 'a performer, an entertainer'?
- Do you see teaching as a vocation?

#### Talking Point

- Tell a partner about the same aspects of your own childhood.

### Reflections on Teaching

- Have you enjoyed talking about yourself in this unit? Why? Why not?
- In what ways can it be helpful to learning to bring students' experiences and feelings into the classroom?
- Can personalisation of this kind ever be harmful in the classroom?
- What do you do to personalise your lessons?

### TOPIC 4 – Talking About Coursebooks

#### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Do the coursebooks these German teachers describe seem good to you?
- Describe the coursebook (s) you learnt English from.

### Reflections on Teaching

Imagine what your ideal coursebook would be like, and then write five statements about it in large bubbles. Display your bubbles and compare and discuss them with a partner.

### TOPIC 5 – Talking About Lessons

#### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- What do you think about the results of this experiment?
- Do you think patting would have the same effect with secondary age or adult students?
- Do/Would you pat your students? Why/Why not?

### Reflections on Teaching

Look at the list below of some of the activities in this unit. Discuss with a partner which ones you preferred and why. Do you think your students would feel the same as you?

Gap-filling to check comprehension of a reading passage (Section 2, Activity 3)

Discussing a topic in order to use target language (Section 3, Activity 3)

Identifying a student's mistakes (Section 4, Activity 2)

Listening for specific information (Section 5, Activity 1)

Writing about something you have done and displaying it for others to read (Section 7)

## **TOPIC 6 – Talking About Relationships**

### **Talking Points**

Classes  
 Individual the headteacher  
 Students  
 TEACHER  
 School inspector  
 Education authorities  
 Administrators  
 Colleagues

Look at the diagram and talk about one or both of the points below with a partner or partners.

- Which of the relationships do you value most? Why?
- What contribution can your relationship with each of these individuals or groups make to your teaching?

### **Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- What feelings do you experience or see others (teachers, students, directors/headteachers, administrators) expressing most often at school?
- Do any of these feelings worry you? How do you deal with them?

### **Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Do you agree with the students' opinions?
- The male student contributes more to the conversation than the female student. Do you think this is due to his level of language, his gender, his personality or anything else?

### **Reflections on Teaching**

Spend a few minutes thinking about a relationship at school that you find positive and/or supportive and another relationship which worries you. How can you develop these relationships?

## **TOPIC 7 – Teacher Development**

### **Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Is teacher development more useful than teacher training?
- What opportunities for teacher training or teaching development are open to you?

[...]

### **Talking Points**

- List some teaching activities which you do automatically.
- Tick those activities on your list that you might need to refresh.
- List some teaching activities that you think you handle well.

Discuss your answers with a partner or partners.

### **Reflections on Teaching**

- Has this unit helped you identify any areas of teacher development which you would like to follow up? What are they?
- What might be some ways of doing so?

**TOPIC 8 – Student Development****Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- The school-leavers above had strong opinions on school discipline, school buildings, subject choice, etc. In secondary schools, how much should the students be consulted on how to run the school?
- What did you enjoy most about your own experience of school?
- What helped you develop as a student?

**Reflections on Teaching**

Write six rules for teachers who want to encourage student development. Then compare your answers with a partner and make them into a chart of rules. Display the chart on a wall.

**TOPIC 9 – Personal Development****Talking Points**

Read the statements below from the conversation with Glo. What is your opinion of them? Mark them with A (agree), D (disagree) or ID (it depends).

- a) Life begins at 40.
- b) Change is energising.
- c) I don't want to know what I'll be doing in ten years' time.

Then compare and discuss your answers with a partner.

(...)

**Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- How do you view old age?
- How do you see yourself in old age?
- Would young people in your country see old age in the same way as the writers of the poems in Activity 1?

(...)

**Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Would you ever contemplate making such a big change to your life as emigrating? Who would be affected by it?
- Have you made any big changes in your life? When? Why? How long did it take you to decide to make them? Do you want to make any big changes now?

**Reflections on Teaching**

- Did you find the role play useful and/or enjoyable? Why/Why not?
- Would/Could you do this role play with your own class? Why/Why not?

**TOPIC 10 – Job Satisfaction****Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Which of the statements in Activity 4 are true of you?
- Who do you have more sympathy with: Anya or Olga?

(...)

**Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- How does your teaching situation compare with the Danish one described in the interview?
- If there was one thing you could change to improve your job satisfaction, what would it be?

### Reflections on Teaching

- Has your level of job satisfaction changed over the time you have been teaching? Why?/Why not?
- Are there any ways in which you might be able to improve your colleague's job satisfaction?

## TOPIC 11 – Organising your Time

### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- How does Aneone's timetable compare with yours?
- If you teach adults or older children, how are your activities different from Aneone's?
- Would you like to be a primary-school teacher in Britain?

(...)

### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

Judging from your answers to the questionnaire:

- How well do you plan your teaching time?
- What could you do to improve?

### Talking Points

Listen again and decide:

- Is the main speaker's English easy for you to understand?
- Would you interrupt these students to correct them if they were doing this pair work in your class?

### Reflections on Teaching

The following activities were in this unit:

A prioritising activity (Section 1, Activity 2)

A questionnaire used as a basis for interaction (Section 4, Activity 2)

A matching activity (Section 7, Activity 2)

- Which of these activities requires the most careful organisation of time either in or out of class?
- In which of your school activities or lessons is organisation of time a critical factor? How do you deal with this?

## TOPIC 12 – A Teacher's Character

### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Would you have liked Miss Craddock as your primary-school teacher?
- In your opinion, is it better for boys to have women teachers and girls to have men teachers?
- Do you think adult learners are affected by having teachers of the same/different gender? Why/Why not?
- What adjectives best describe you as a teacher?

(...)

### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- If you were interviewing someone to work in your department or school would you be looking for the same characteristics as this recruitment manager? How would you recognise them?
- If you went for an interview yourself, how could you get across your qualities as a teacher?

### Reflections on Teaching

Look through this unit and decide which activities you could/couldn't use with your own students. Consider the level of your students, their age, their motivation and the type of teaching and learning approach used in the activity.

### TOPIC 13 – Trouble in Classroom

#### Talking Points

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Do you think psychotherapy might have helped Daniel and his mother?
- Have you ever had a student – child, or adult – like Daniel? What did you do about them?

#### Talking Points

- Do you agree with the advice given by the teacher in Activity 4? Discuss with a partner or partners.
- Read the list below of teacher responses to students' inappropriate behaviour. Number them in order (1= most severe, 13 = least severe). Then compare your answers with a partner.
  1. restraining touch
  2. pausing
  3. quiet private word (friendly or unfriendly)
  4. pointing
  5. specific prohibition (with or without sarcasm, smile, hostility or glee)
  6. looking
  7. class punishment
  8. actual punishment, immediate or deferred (e.g. removal from room, detention, extra work, lines, letter home, sent to more senior staff)
  9. specific prohibition with unnamed (mysterious) sanction
  10. naming
  11. naming, pointing and looking
  12. public telling off/putting down
  13. shouting

### Reflections on Teaching

- Read 'The Six Questions' below, which are adapted from some questions devised by a British university as a framework for evaluating lessons.  
 What were the students/learners doing? Was it worthwhile?  
 What were they learning? What have I learned?  
 What was I doing? What am I going to do next?

During the next week evaluate your lessons with your favourite class using these questions. Then during the following week, evaluate your lessons with your least favourite class in the same way. Compare results.

- Record a lesson and then note down all the praise and criticism that you gave your students. How much praise did you give compared with criticism? How did your reactions affect your students?

**TOPIC 14– Gender and the Classroom****Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

Timothy at the age of five seems to believe quite strongly that girls and boys are different.

- Would five-year-old boys in your country agree with him?
- What do you think five-year-old girls might say on this subject?
- Do you think there are real differences between the sexes at this age?

**Talking Points**

Look at the notes you have made about how American teachers are said to encourage boys more than girls. Then talk about one or both of the points below with a partner or partners.

- Is the same true of teachers' behaviour in your country?
- Does your country's school system favour boys?

**Reflections on Teaching**

- Are there any ways in which you favour or discourage particular groups in your class (gender, personality type, etc.)? List them.
- Would it be helpful to change any of these ways? How?

Discuss your answers with a partner.

**TOPIC 15– Your Free Time****Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

- Which (if any) of the above people are you most/least like?
- Do these British and Australian people spend their free time in the same way as people in your country?
- How do your students generally spend their free time?

**Talking Points**

Talk about one or two of the points below with a partner or partners.

What advice, if any, would you give to your partner (s)?

- Do you play harder than you work?
- Do you feel guilty about taking time off?
- Do you think about work during your free time?
- Do you take work everywhere with you?
- Do you cancel family events for work reasons?

**Reflections on Teaching**

- Many units in coursebooks are (like this one) based on topics. Is it useful to base teaching and learning round a topic?
- What are the good things about topic-based materials? And the weak ones?
- How can you get round the weak points?