

ROSANE APARECIDA MACIEL AYRES

**FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR? UMA ANÁLISE DAS  
TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM SUBJACENTES À OBRA  
*TEACHING AND LEARNING ENGLISH - A COURSE FOR TEACHERS***

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Letras - Área Estudos Lingüísticos, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Lopes  
Monteiro

CURITIBA

2003



## AGRADECIMENTOS

A você, Ary Ayres Junior, meu marido, companheiro de todas as horas, presença, amor, incentivo em minha vida.

Ao meu filho, Ary Ayres Neto, minha grande tese e maior alegria.

Aos meus colegas de trabalho, em especial às amigas Ana Maria, e Vânia Mara, pelo carinho e incentivo.

Ao meu sogro e amigo, Ary Ayres, pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus pais, que mesmo de longe, sempre se fazem presentes.

As professoras, Mariza Riva Almeida e Jeane Marie Paraná, pelas informações e entrevistas as quais foram muito importantes para o desenvolvimento desse trabalho.

Meu especial agradecimento à orientadora Profa. Doutora Sandra Lopes Monteiro pela paciência, compreensão, dicas, conselhos, e liberdade que me proporcionou na pesquisa; pela orientação segura e competente, cujos ensinamentos e atitudes serviram e servirão de referência para minhas escolhas.

**Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.**

*(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia)*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIACÕES.....</b>	<b>v</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vii</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. PERFIL DO CURSO DE CAPACITAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
2.1 Os Professores-alunos .....	17
2.2 A Open University .....	18
<b>3. APRESENTAÇÃO DO LIVRO: Teaching and Learning English.....</b>	<b>20</b>
<b>4. EMBASAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
4.1 Aquisição e Aprendizagem: Teorias de Aquisição de Segunda Língua.....	30
4.2 Educação a Distância e o uso das Novas Tecnologias.....	37
4.3 Formação / Capacitação do Professor.....	43
<b>5. ANÁLISE DO LIVRO.....</b>	<b>51</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>98</b>

## **LISTA DE ABREVIações**

**NAP** – Núcleo de Assessoria Pedagógica.

**SEED** – Secretaria de Educação.

**UFPR** – Universidade Federal do Paraná.

**EAD** – Educação a Distância.

**OU** – Open University.

**TIC** – Tecnologia da informação e comunicação.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade investigar os pressupostos teóricos que norteiam o ensino/aprendizagem do Inglês como língua estrangeira e a sua relação teoria-prática dentro do Curso de Capacitação E590 (curso de educação a distância). Este curso foi oferecido pela Open University, em formato piloto para professores de Língua Inglesa da Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná. O trabalho tem como objeto de estudo a análise do livro texto "Teaching and Learning English" (editado pela Open University) adotado no referido curso. Os objetivos que norteiam essa pesquisa são: (a) reconhecer quais as teorias relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira encontram-se subjacentes à obra *Teaching and Learning English*; (b) definir, a partir do corpus analisado, como as teorias presentes se articulam com a prática, ressaltada a especificidade das atividades que decorrem da EAD; (c) identificar como as teorias da reflexão crítica (Zeichner, Shön, Smyth) articulam-se com as atividades propostas pelo referido curso. Os resultados deste estudo indicam que as atividades sugeridas pelo material do curso contém elementos para uma abordagem reflexiva, embora algumas delas enfoquem apenas os níveis técnico e prático, não permitindo que o professor alcance o nível crítico dentro das suas ações pedagógicas.

Palavras-chave: Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira; Educação a Distância; Capacitação do professor.

## ABSTRACT

This research aims the investigation of the theoretical implications that guide the teaching and learning of English as a foreign language and the relationship between theory and practice within the "Curso de Capacitação E590"( distance education course). This course was offered by the Open University, in a pilot program, to the English language teachers of the public schools in the state of Paraná, from "Ensino Fundamental e Médio". This study intends to analyse the text book *Teaching and Learning English* , published by the Open University and used in the course. The purposes that guide this research are: (a) recognize which theories related to the teaching and learning process of a foreign language underlie the contents of the book *Teaching and Learning English*; (b) define, through the analysed corpus, how the presented theories are linked to the practice, emphasizing the specific nature of the activities resulting from the EAD; (c) identify how the critical reflection theories (Zeichner, Shön, Smyth) are linked to the activities proposed by the mentioned course. The findings of this study indicate that the activities suggested by the course book present elements of a reflective approach even though some of the activities are focused on technical and practical levels which do not allow the teachers to achieve a critical level in their pedagogical action.

key-words: foreign language acquisition; distance education; teachers improvement.

## 1.INTRODUÇÃO

***“Construir a profissão do professor de línguas estrangeiras (LE), inclui não apenas o aperfeiçoamento contínuo da capacitação dos seus agentes, mas também a conscientização da sociedade e dos políticos da área da educação”. Markus J. Weininger.***

De acordo com estudos realizados por Frahm<sup>1</sup> (2000) sobre o currículo básico das escolas públicas do Paraná, os estados tornaram-se responsáveis pela educação formal básica com a descentralização do ensino no início dos anos 60, que até então era de responsabilidade do governo federal. Com isso, alguns estados se engajaram em um movimento pela melhoria da qualidade do ensino público, através de uma reforma nos currículos que compõe a atual educação básica.

A melhora da qualidade do ensino na proposta implantada pela SEED-PR recai sobre um investimento no professor, pois acredita-se que instrumentalizando-o ele será o agente encarregado com vistas à melhoria da qualidade do sistema de ensino ou, “segundo conceitos usados no mundo empresarial, a qualidade do produto do sistema educativo”.(Demailly, p.152. 1995).

---

<sup>1</sup> Frahm, Gertrud F. Ghangé/innovation education in Paraná, Brasil. Tese de doutorado. Lancaster University Lancaster, Inglaterra, 2000.

A partir dos anos 80, a SEED-PR passa a ver a educação básica com a preocupação de repensar os conteúdos básicos das disciplinas, iniciando assim uma fase de discussão para reestruturação curricular, questionando os objetivos da educação formal básica existente. Como resultado dessas discussões é apresentado um novo projeto político-pedagógico - Currículo Básico para a Escola Pública do PR, 1990 - visando a melhoria na qualidade do ensino para responder às necessidades sociais e históricas que caracterizam a sociedade brasileira. Segundo os organizadores do novo currículo, tinha-se, naquele momento, a necessidade de repensar os conteúdos de base das disciplinas no que se referia aos aspectos teórico-metodológicos em cada área do conhecimento, o que possibilitaria através de estudos e cursos de aperfeiçoamento, o aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, ao encaminhamento metodológico e à avaliação de cada disciplina, fundamentando-se teoricamente nos princípios básicos da pedagogia histórico-crítica.

Entre as disciplinas que formam o currículo implantado em 1990, para as de línguas estrangeiras a proposta é que se ensine enfatizando o trabalho com a expressão escrita, através da leitura, compreensão e produção de textos. O documento propõe um momento de reflexão sobre os resultados da aprendizagem para que não se corra o risco de ver a língua estrangeira excluída da sua grade curricular (1º. grau)<sup>2</sup>, porém não faz qualquer menção em investir nos profissionais desta área para tentar melhorar a qualidade de ensino; e quanto à atualização dos professores reconhece que não há investimento nesta área.

---

<sup>2</sup> “ O professor poderá privilegiar o texto escrito. Não é impossível conseguir textos de revistas e jornais ou livros estrangeiros. Os pressupostos básicos da abordagem comunicativa continuam valendo, mas ao invés de insistir em apresentar a seus alunos diferentes situações de comunicação oral, o professor poderá lhes apresentar diferentes situações diferentes de “comunicação escrita”... Pensar o ensino da Língua Estrangeira no 1º. grau exige uma reflexão ampla sobre alguns problemas que enfrenta o ensino público hoje... É preciso ser revisto o modo como se está ensinando e para que se está ensinando outra língua”. ( Currículo Básico para a Escola Pública do estado do Paraná, p. 189-190, 1990).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 (Lei Nº. 9394/96) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS de 1998 específicos para cada área do conhecimento, estes documentos propõem uma formação de qualidade para o profissional da educação, bem como a necessidade de capacitação constante para que o profissional tenha a possibilidade de compreender, de investigar e criticar sua própria atuação em sala de aula, propondo mudanças sempre que necessárias, com base em um conhecimento teórico relevante.

*“É preciso que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática de sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula”. (Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira 1º. Grau, p.109, 1998).*

Frahm (2000) argumenta que para melhorar a qualidade do ensino de língua estrangeira na escola pública não basta ter somente documentos norteadores que indiquem ao docente como deveria ser a pragmatização do seu trabalho (currículo). Sugere que se faça um sólido investimento na qualificação (educação continuada) dos professores de língua estrangeira, devendo estar presente um programa de melhoria da proficiência na língua estrangeira, além da formação teórico-metodológica, uma vez que a pesquisa intitulada “Inovação e Mudança no Currículo do Estado do Paraná”, (Frahm: 2000), realizada pela autora, detectou que aproximadamente metade dos docentes atuantes na disciplina de língua inglesa da rede pública apresentam baixa proficiência lingüística na referida língua. Em geral os professores de língua estrangeira que atuam na rede pública de ensino são aqueles que, em princípio, concluíram a licenciatura em Letras. Poucos cursaram um instituto privado de línguas ou uma especialização e muitos estão próximos à aposentadoria e não demonstram interesse em se especializar. Entende-se que deva ser valorizado nestes

profissionais o domínio e o conhecimento do conteúdo na área em que atuam em detrimento de um linguístico perfeito.

A partir dos anos 90, aproximadamente, é que a educação continuada é alvo de muitas discussões. Durante muito tempo a formação tradicional não tem a preocupação de relacionar a teoria e a prática docente. Inicialmente, os professores, através de cursos rápidos e descontextualizados, eram apenas reciclados. Mais tarde é que passam então a ser “treinados”, tornando-se capazes de realizar tarefas. Estes professores eram levados a executar trabalhos e não a refletir sobre a sua prática, impondo-se a eles modelos e técnicas de um fazer pedagógico provenientes de ações mecânicas. Buscando superar a dinâmica das formações anteriores, surgem novos conceitos como fazer/pensar tal processo, e introduz-se termos relevantes como: “aperfeiçoamento” e “capacitação” de professores demonstrando uma preocupação reflexiva com o fazer pedagógico. Aperfeiçoamento e capacitação significando, o primeiro: melhoramento, acabamento, retoque; enquanto o segundo: tornar capaz, compreender, persuadir, convencer-se.

*Educação continuada sugere uma constante atualização do professor na qual ele deve buscar participar ativamente das mudanças dentro do seu contexto pedagógico, por meio de questionamentos que possam auxiliá-lo dentro do processo de ensino/aprendizagem. Portanto, seja no sentido de aperfeiçoar-se, capacitar-se ou treinar-se o importante é que ocorra um crescimento profissional consciente que o torne capaz de provocar mudanças e interagir com as mesmas, através de um trabalho de reflexão crítica sobre sua atuação como profissional da educação.*

Segundo Nóvoa, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção permanente de uma nova

identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência". (Nóvoa, 1993, p. 38).

O objetivo da educação continuada passa a ser então o desenvolvimento do professor pesquisador, respeitando-o como pessoa, como um ser que está em um aprendizado constante, visando transformar-se para entender melhor o seu fazer pedagógico, buscando compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Professores e alunos passam a fazer uma nova leitura da realidade, resultante dos conhecimentos adquiridos.

Diferentes estudos realizados sobre educação continuada são de consenso de que esta precisa ser institucionalizada para que a mesma não aconteça de forma isolada e descontextualizada, pois investimentos estruturais e financeiros se tornam imprescindíveis para a elevação da qualidade de ensino.

*“Quando o professor inicia a 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 aprendizagem possa ser mais produtivo e eficaz. Para isso, o professor deve buscar constantemente informações e conhecimentos que possam auxiliá-lo na sua prática pedagógica.” (Tognato, 2002, p.9.)<sup>3</sup>.*

Para Perrenoud (2000) a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor do seu ambiente de trabalho; uma formação comum no estabelecimento faz evoluir o conjunto do grupo em condições mais próximas do que vivem diariamente. Um projeto de

---

<sup>3</sup> Tognato, Maria Izabel. Educação a distância na formação continuada do professor de Inglês: O caso do curso E590 da Open University. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina – Londrina Pr. p. 9, 2002.

formação contínua no estabelecimento pode reforçar uma cultura de cooperação entre os docentes.

O professor deve ser um sujeito ativo e responsável pelo seu desenvolvimento profissional, pois só através dele terá instrumentos para pensar sobre a sua atuação, para tomar decisões e investir na sua própria formação. A formação contínua conserva certas competências que são normalmente deixadas no abandono. Perrenoud (2000) propõe algumas ações que podem auxiliar o professor durante o processo de formação contínua:

1. Tematizar a prática;
2. Utilizar a leitura e a escrita para o seu desenvolvimento pessoal;
3. Trabalhar em equipe;
4. Gerenciar sua própria formação.

Dewey (1979) argumenta que os programas de capacitação de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico, pois estas passam um conceito de receitas prontas que podem ser aplicadas em qualquer sala de aula sem levar em consideração o contexto real da comunidade escolar onde cada docente atua. Nos últimos tempos, os termos “prática reflexiva” e “ensino reflexivo” tornaram-se “*slogans*” na reforma do ensino e na educação do professor, provocando uma grande confusão sobre seu significado. A comunidade educacional incorporou, no discurso sobre prática de um ensino reflexivo, termos como: ensinar, aprender, educação, norma social.

O termo “prática reflexiva” para autores como Richards (1996) e Shön (1987) refere-se a um processo pelo qual uma experiência é lembrada,

considerada e avaliada para um propósito mais amplo, é condição essencial para a transformação de um aprendiz prático e crítico, que entende, reflete e transforma situações problemáticas. A formação profissional deve ser entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, onde o professor tenha tempo e condição para desenvolver sua própria aprendizagem para assim contribuir, de forma efetiva, na melhoria da qualidade de ensino. Isto poderá acontecer através de cursos de formação contínua, por exemplo, nas modalidades presenciais e/ou a distância.

Segundo depoimentos da equipe que coordenou o projeto de capacitação para os professores de Inglês da rede pública, a SEED-PR., apoiada nos resultados e estudos desenvolvidos por professores pesquisadores da Universidade Federal do Paraná – UFPR e do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas da rede pública, propõe um amplo programa de Capacitação Continuada para os Professores de Língua Inglesa que estejam atuando em sala de aula. O programa foi estruturado, basicamente, visando aperfeiçoar o desempenho metodológico dos docentes e, conseqüentemente, melhorar sua proficiência lingüística. Foi denominado “Subprograma de Capacitação para professores de Língua Inglesa”<sup>4</sup> e ofereceu diversas formações como: *Internet English Course I e II, BBC World Service English, UK Immersion Course, Faxinal Immersion Course e Open University Language e Proficiency Course*<sup>5</sup>.

Após o envolvimento com o Subprograma de Capacitação oferecido pela Seed-Pr. (particpei como aluna da primeira formação a distância oferecida pelo referido programa), senti-me motivada a proceder uma análise dos

---

<sup>4</sup> O Subprograma de capacitação em Língua Inglesa foi criado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no ano de 2000, oferecendo vários cursos de educação continuada para professores da rede pública de ensino, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino do idioma nas escolas públicas do Paraná. os cursos continuaram a ser ofertados até 2002.

<sup>5</sup> Estes cursos foram ofertados dentro do programa de 2000. Em 2001 e 2002 o programa foi ampliado com novas ofertas de cursos como: Pronunciation Course, FCE Course, Seminários e atividades diversificadas envolvendo Textbook Project, Vale Saber Project, Gap Volunteer, Global Perspectives Project, Nap and Partners Activities.

pressupostos teóricos que norteiam o ensino-aprendizagem do Inglês como língua estrangeira na modalidade de ensino a distância, buscando reconhecer que teorias encontram-se subjacentes à obra *“Teaching and Learning English: a course for teachers”*. Para tanto, dentre os cursos oferecidos pelo programa, tomarei como objeto de estudo neste trabalho o da Open University, realizado no ano de 2000, por ter sido o curso que atendeu o maior número de docentes, aproximadamente 800 dos 4.200 professores de Inglês do Estado do Paraná. Espero também contribuir para uma reflexão sobre a importância da formação continuada e do seu êxito na modalidade a distância. A educação a distância e o uso das novas tecnologias não só democratizam o saber, mas vencem as barreiras geográficas em um país como o Brasil que tem o “status” de um continente.

O material adotado no referido curso foi elaborado pela Open University, uma instituição britânica especializada em ensino a distância, que adaptou o livro *“Teaching and Learning English: a course for teachers”* para o Subprograma de Capacitação em língua inglesa 2000-2002, gestão SEED-PR, 1999-2002, voltado para os profissionais da rede pública do Estado do Paraná.

## Objetivos

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os pressupostos teóricos que norteiam o ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira e a relação professor-aluno, na modalidade de Ensino a Distância, em um curso da Open University voltado para a capacitação metodológica e lingüística de professores de Inglês. Decorrem desse objetivo os seguintes objetivos específicos:

- a) definir, a partir do corpus analisado, como as teorias presentes se articulam com a prática, ressaltada a especificidade das atividades que decorrem da EAD.

- b) definir aquisição/aprendizagem de língua estrangeira.
- c) identificar como as teorias da reflexão crítica articulam-se às atividades propostas pelo da Open University.

### Delimitação do Corpus

O corpus a ser analisado nessa pesquisa é constituído do material adotado pelo curso da "Open University", o livro *Teaching and Learning English: a course for teachers* usado no "Subprograma de Capacitação de Língua Inglesa", oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SEED-PR, para os professores da rede pública de ensino, no ano de 2000.

### Pressupostos Teóricos

Como referencial teórico para o desenvolvimento desta pesquisa a qual encontra-se dentro da linha de pesquisa "Teorias de Aquisição de segunda Língua" apresentam-se estudos relativos ao ensino aprendizagem da Língua Inglesa sob o ponto de vista da relação humana (professor/aluno). Primeiramente apresenta-se uma distinção entre aquisição e aprendizagem da língua estrangeira e teorias que explicam como se realiza o processo de aquisição de segunda língua sob a perspectiva de autores como: Krashen 1981, 1982, 1997, Brown 1994, Ellis 1994,1997, Vygostky 1987,1991, Chomsky 1968. Em um segundo momento, far-se-á um aprofundamento das teorias de ensino a distância haja visto o material do curso a ser analisado, o livro "*Teaching and Learning English*", ter sido preparado para um programa de capacitação de professores a distância. Dentro deste contexto alguns autores apresentam a relação da EAD com as TIC-Teorias da Informação e Comunicação como Belloni

2001, Rosa 2000, Chaves 2001. No terceiro momento priorizam-se os teóricos que servem como base para a análise a que esta pesquisa se propõe: reconhecer como as teorias relacionadas aos processos de formação e capacitação de professores atuam sobre a prática pedagógica (Altet 2001, Paquay 2001, Charlier 2001, Perrenoud 2000, 2001), e sob a perspectiva da reflexão crítica como as atividades presentes na obra acima mencionada articulam-se com a prática durante o desenvolvimento das mesmas (Dewey 1977, Imbérnon 2002, Nóvoa 1995, Zeichner 1993,1995, Garcia 1995, Shön 1983,1987, Smyth 1987,1992).

### **Procedimentos metodológicos**

Primeiramente realizei uma pesquisa bibliográfica e leitura crítica de textos teóricos sobre a aquisição e aprendizagem de segunda língua com o objetivo de aprimorar e alargar os conhecimentos sobre o assunto, buscando, sobretudo, compreender a extensão de ambos os termos.

Em seguida, aprofundei-me na pesquisa da literatura, restringindo-me à EAD (Educação a Distância) e o uso das novas tecnologias neste processo de ensino e as teorias que norteiam a formação e capacitação do professor, temas estes que serviram de base para o desenvolvimento desse trabalho. Paralelamente aos estudo das teorias base desta pesquisa, julguei necessário procurar alguns organizadores, tutores e alunos que estiveram envolvidos no curso da Open University versão piloto para buscar informações relevantes para o desenvolvimento do presente estudo. As entrevistas foram feitas de maneira informal através de depoimentos e portanto não se encontram transcritos neste trabalho.

Finalmente, através de teóricos que tratam dos temas capacitação e formação de professores e as teorias da EAD, avaliei o corpus buscando

identificar se estas encontram-se presentes no livro *Teaching and Learning English: a course for teachers*.

A título de esclarecimento, definimos a seguir algumas das nomenclaturas que serão adotadas no presente estudo:

- Tutor: É aquele que, após as aulas presenciais, fica encarregado de esclarecer as dúvidas, orientar nos trabalhos, ou seja, fazer a tutoria.
- Professor: o agente responsável pelo ensino-aprendizagem da língua inglesa em sala de aula sendo aqui referenciado enquanto aluno do curso a distância.
- Docente: O mesmo que professor
- Educador: O mesmo que professor
- Aluno: o substantivo simples refere-se ao discente das aulas de Inglês da rede pública de ensino.

Essa dissertação é composta pelas seguintes partes:

- a) capítulo I – Introdução;
- b) capítulo II – Perfil do curso de capacitação;
- c) capítulo III – Apresentação do livro: *Teaching and Learning English*;
- d) capítulo IV – Pressupostos teóricos;
- e) capítulo V - Análise do livro;
- f) capítulo VI – Considerações finais;
- g) Referências Bibliográficas;
- h) Anexos.

Na introdução, é apresentada a justificativa da escolha do tema dessa pesquisa, bem como a natureza e a importância do objeto a ser tratado, os objetivos, a delimitação do corpus e apresentação dos pressupostos teóricos que

nortearão o trabalho. Em seguida no capítulo II, é traçado o perfil do curso bem como dos participantes envolvidos. O capítulo III traz uma apresentação do livro quanto a sua estrutura, grupos de atividades e a divisão dos capítulos (aqui denominada de tópicos).

O corpo do trabalho é formado pelos capítulos IV, onde é feita a revisão da literatura: aquisição e aprendizagem: teorias de aquisição de segunda língua, educação a distância e o uso das novas tecnologias, formação/capacitação do professor. O capítulo V traz a análise do livro à luz destas teorias.

Finalizando, no capítulo VI serão apresentadas as considerações finais, sobre os resultados e as análises realizadas, bem como as contribuições advindas desse trabalho.

## 2. Perfil do Curso de Capacitação

Visando o “Subprograma de Capacitação de Língua Inglesa” oferecido pela Secretaria de Educação do Paraná – SEED – PR, a Open University, Universidade Britânica de EAD, organizou, especialmente para o estado do Paraná, um curso direcionado aos professores que trabalham no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino. Este curso leva o nome da Open University tendo em vista o material ter sido elaborado por esta instituição com tradição no ensino a distância. O programa conta com a assistência técnica do Conselho Britânico e tem como provedores as universidades públicas do Paraná, através dos Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAPS).

Este curso tem como objetivo aprimorar a capacidade metodológica dos professores no ensino de língua inglesa e ampliar o conhecimento e o uso desse idioma. Destina-se, sobretudo, aos professores em serviço que desejam melhorar seu desempenho em sala de aula, levando-os a compreender melhor os processos de ensino/aprendizagem desse idioma e, conseqüentemente, oferecer um ensino de maior qualidade para os alunos que estudam na rede pública.

Dentre os cursos ofertados pelo “Subprograma de Capacitação”, trataremos especificamente do curso da “Open University”. É um curso de aperfeiçoamento na modalidade a distância, que objetiva aprimorar a capacidade metodológica para o ensino da língua inglesa, levando o professor-aluno a refletir sobre o seu fazer pedagógico. O curso possui carga horária de 130 horas, das quais 22 são presenciais e, por ser a distância, atribui ao professor-aluno a responsabilidade de estudar no tempo e lugar que melhor lhe convier.

Os participantes deste programa são submetidos a um pré-teste que define a que nível de proficiência ele pertence. O nível de proficiência, doravante será substituído pela expressão “banda”, denominação dada pelos organizadores do programa para avaliar o nível de conhecimento da língua. No final do curso o aluno é submetido a um pós-teste para verificar se melhorou seu nível de proficiência da língua. Quatro são as bandas de classificação: Banda 1 (nível elementar – score de 0 a 44 % ), Banda 2 (pré-intermediário – score de 45 a 67%), Banda 3 (intermediário – score de 68 a 81%) e Banda 4 (Pós-intermediário –score de 82 a 100%). Desde o início do curso, no ano de 2000, já foram ofertadas mais de 800 vagas para os profissionais de todo o Estado do Paraná. Os professores-alunos devem participar dos encontros mensais obrigatórios (90% de frequência) que acontecem nos NAPs em Curitiba, Londrina, Maringá, Campo Mourão, Guarapuava, Ponta-Grossa e Cascavel, e são aconselhados a dedicar pelo menos cinco horas semanais de estudo autodirigido.

Este aperfeiçoamento, na modalidade de ensino a distância, apresentou algumas vantagens, como por exemplo: permitir ao professor-aluno permanecer em sala de aula e ser avaliado a partir de suas atividades didáticas, através de seu plano de aula apresentado no final do curso (*Project work*) bem como do relato de sua aplicação e o pós-teste. Embora todos estes facilitadores, nos depoimentos obtidos através de conversa informal com professores-alunos e tutores participantes do curso, estes mostram sentiram uma grande dificuldade de adaptação a este modelo de ensino que se contrapõe ao presencial.

Após formar a primeira turma, no ano de 2000, os organizadores do curso viram a necessidade de adaptação no formato trabalhado neste ano. Assim, para os cursos que se seguiram nos anos de 2001 e 2002 foram introduzidas modificações com base nas dificuldades mencionadas por tutores e alunos do curso.

Segundo tutores e professores-alunos participantes do curso em sua primeira versão, as maiores dificuldades foram:

- a) A questão do entendimento do curso por causa da deficiência no idioma.
- b) O ensino à distância, pois culturalmente não temos a tradição de nos organizarmos para desenvolver o auto-estudo, não temos o hábito de estudarmos diariamente sozinhos.
- c) A questão do conceito de “*portfolio*” (uma espécie de diário onde os professores fazem suas anotações), no Brasil não costumamos trabalhar com o “*portfolio*”.
- d) O tempo de duração do curso que foi planejado para acontecer em 22 horas presenciais. Segundo os tutores o material era muito denso, apresentava muitos conteúdos para serem vistos em pouco tempo.
- e) Observou-se que os professores-alunos deveriam ter uma preparação melhor para desenvolver o projeto final, o qual foi desenvolvido apenas seguindo as etapas sugeridas no modelo apresentado na unidade 7, de forma puramente mecânica, sem levar os professores a pensar, a questionar a refletir sobre o que estavam fazendo.

Para os tutores a instrução era de trabalhar com as unidades do *course book* (*Teaching and Learning English: a course for teachers*) e complementá-las com as unidades gradativas do *set book* (*English for the Teacher: A language development course – livro complementar*). Porém, os conteúdos trabalhados no *Course Book* não correspondiam aos conteúdos sugeridos no *Set Book*. Organizou-se então uma forma de trabalho onde os conteúdos abordados pelos dois livros tivessem uma ligação, ou seja, os tutores passaram a trabalhar com

uma *'check list'*<sup>6</sup>, uma espécie de plano que trazia sugestões de quais unidades deveriam ser trabalhadas entre um livro e outro.

Outra mudança significativa aconteceu no projeto final do curso (*Project Work*), um dos itens no qual os alunos eram avaliados. Na primeira turma os professores-alunos trabalharam com o *Project Work* na seqüência apresentada pelo *Course Book*, ou seja, na última unidade. Porém, alguns sentiram muita dificuldade na aplicação, pois o período para a realização deste projeto coincidiu com o final do ano letivo e muitos estavam fechando o bimestre e as médias finais, entre outras obrigações inerentes à época, e não tiveram tempo hábil para a aplicação e entrega do projeto final. A partir da segunda turma, o *Project Work* foi antecipado quanto à sua ordem na seqüência das unidades do livro: os professores-alunos passaram a ver a unidade 7 (a última unidade) logo após a unidade 3 (*methods for teaching english*) pois se entendeu que assim aproveitariam melhor a parte teórica e teriam muito mais tempo na elaboração e aplicação do projeto. Segundo os organizadores estas mudanças melhoraram no sentido de que tanto professores-alunos como tutores tiveram mais tempo para entender e desenvolver o projeto final (*Project Work*).

Apesar destas adaptações, percebia-se ainda uma lacuna muito grande entre o uso do material e o conhecimento lingüístico de Inglês que os professores-alunos apresentavam. Para tentar diminuir este problema, criou-se um "*Prep Course*", um curso preparatório para ingressar no curso da Open University com o objetivo de instrumentalizar os alunos na parte da proficiência da língua para depois então ser apresentado o enfoque metodológico, sendo que o participante deste "*Prep Course*" não precisariam mais fazer o "*Pre-test*".

Os professores das Universidades (já mencionadas no texto) envolvidos neste projeto, durante todo o curso estiveram presentes no seu desenvolvimento para dar suporte aos tutores e professores-alunos. Buscavam constantemente

---

<sup>6</sup> Os modelos destas *check list* constam no Anexo III, às páginas 119 e 120.

conversar com ambas as partes no sentido de perceber se o curso proposto pela SEED funcionava como previa o modelo para a turma piloto. Foi com base nestes relatos e também pelo que vinham acompanhando que propuseram mudanças nas outras edições do curso no sentido de corrigir as falhas identificadas na primeira turma.

## 2.1 Os professores-alunos

Para participar do programa de “Capacitação de Língua Inglesa”, oferecido pela SEED-PR, o professor precisa ter habilitação em Inglês, estar atuando em sala de aula da rede pública de Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio, além de atender a outros critérios pré-estabelecidos como: ter quatro anos de experiência no ensino da língua estrangeira, obter classificação mínima na Banda 3 (nível intermediário), ter compromisso e disponibilidade para assistir aulas pelo menos uma vez por mês, fora do horário de trabalho, estudar por conta própria, fora do horário de trabalho, por pelo menos cinco horas por semana.

De todos os professores pré-testados, 35% foram classificados na Banda 1 (nível elementar), 48% na Banda 2 (nível pré-intermediário), 14% na Banda 3 (nível intermediário) e apenas 3% atingiram a Banda 4 (nível pós-intermediário). A princípio foram ofertadas 250 vagas para todo o Estado do Paraná, visando somente os classificados nas Bandas 3 e 4<sup>7</sup>, por atingirem um maior nível de proficiência no idioma.

---

<sup>7</sup> Hoje, após uma experiência maior na administração destes cursos, para que os professores realizem o aperfeiçoamento metodológico e lingüístico oferecido pela SEED, organizou-se um curso preparatório para que os alunos classificados nas bandas 1 e 2, tornem-se aptos a atingir as bandas 3 e 4, estando portanto preparados a participarem do curso Open University.

## 2.2 A Open University

Muitas são as universidades que hoje operam inteiramente a distância. A Open University, fundada na Inglaterra em 1969, é a pioneira no desenvolvimento de educação a distância de alta qualidade.

Possui mais de 200.000 estudantes distribuídos nas mais variadas áreas de conhecimento. Os cursos são elaborados para que o aluno possa estudar por conta própria e de maneira efetiva: está previsto contato com um tutor e outros estudantes.

A Open University - OU combina tecnologias relativamente tradicionais como correio, com tecnologias mais modernas, como rádio, TV e internet. Em princípio os cursos oferecidos pela OU tem parte de suas atividades desenvolvidas de forma presencial, como por exemplo, reunião com tutores, testes etc., e demais atividades a distância, como por exemplo consulta ao tutor via e-mail ou telefone. Segundo o texto encontrado no site [www.open.ac.uk](http://www.open.ac.uk), existe uma preocupação muito grande com a elaboração do material para que seja de boa qualidade. O material é auto-instrucional, na forma de livros textos e é embasado nos métodos de ensino a distância e teorias de aprendizagem que permitem ao aluno estudar sozinho e gerenciar sua própria aprendizagem. Essa universidade apresenta uma longa história de experiências bem sucedidas em EAD. Ao longo de sua existência, um grande número de pessoas participaram dos cursos oferecidos, por razões, que variam da satisfação pessoal aos diplomas universitários.

Percebemos que uma das características da educação continuada é que a mesma deve ser institucionalizada para que os professores desenvolvam e alcancem objetivos específicos que possam servir para melhorar suas práticas pedagógicas. O curso da Open University atende a esta característica, buscando através da sua proposta de capacitação, instrumentalizar os professores em

serviço dentro da rede pública de ensino, para com isso melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem na área de língua estrangeira.

Procurou-se aqui apresentar o perfil deste curso de capacitação, assim como o perfil dos alunos participantes e da Open Universty por ter sido esta a organizadora do mesmo. O próximo capítulo tem como objetivo apresentar de forma detalhada a organização do livro quanto a sua estrutura, bem como os demais materiais usados no curso.

### 3. Apresentação do livro: *Teaching and Learning English – a course for teachers*<sup>8</sup>.

Pretende-se aqui apresentar o corpus desta pesquisa, o livro *Teaching and Learning English: a course for teachers*. O qual foi elaborado pela Open University e adotado para o curso de capacitação a distância de professores da rede pública de ensino do Paraná.

Segundo seus autores, Hewings & McKinney (2000, p.5), o livro *Teaching and Learning – a course for teacher*, apresentam dois objetivos: "levar o professor a melhorar sua compreensão do processo ensino aprendizagem e sua prática de ensino da língua Inglesa" e, "fazer com que o professor seja capaz de melhorar seu conhecimento da Língua Inglesa e seu uso no mundo atual".

O *course book* faz referência aos outros materiais usados no curso e como devem ser usados pelos participantes, e comenta sobre suas principais atividades:

- Atividade para pensar (***Something About***), apresentam questões para estimular a reflexão do professor, como por exemplo, analisar sua própria situação de ensino e compará-la com as situações apresentadas pelos professores nos depoimentos que constam no livro. Ver anexo na página 133.
- Atividades (***Activities***), pede que se executem tarefas específicas. As mesmas são elaboradas para ajudar o docente a consolidar sua aprendizagem e a avaliar seu progresso no entendimento e prática do material. As conclusões sobre as atividades poderão ser anotadas em um caderno, que tem no curso a denominação de Portfolio.

---

<sup>8</sup> Alguns exemplos das atividades *Something to think about, activities, video activities e classroom activities* encontram-se no Anexo IV nas páginas 131.

- Atividades em vídeo (***Video Activities***), apresentam tarefas baseadas no vídeo que acompanha o curso. O professor-aluno precisa assisti-lo para desenvolver algumas atividades no *Course Book*.
- Atividades em sala de aula (***Classroom Activities***), propõe que o professor-aluno experimente e teste algumas técnicas de ensino, fazendo observações sobre a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

O livro é preparado para que o professor-aluno seja capaz de organizar seu tempo e estudar quando e onde melhor lhe convier, sendo, portanto, o responsável pela organização do seu auto-estudo. Embora esteja previsto, em algumas atividades, contato com outros participantes do curso e com o tutor, que acontecerão nos encontros presenciais e nos grupos de estudos, a aprendizagem autônoma tem sido constantemente discutida no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que vivenciamos uma necessidade de formação constante e não apenas mera atualização de conhecimentos. Neste paradigma o aluno deve ser capaz de construir e comparar novas estratégias de ação, redefinindo e enfrentando os problemas cotidianos de seu universo de atuação.

Segundo Moraes (1996) este tipo de formação deve levar em conta que o professor-aluno deve aprender a aprender e isto se manifesta na capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe, se dispor a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas verdades por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos que vem sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação. Os ambientes de ensino-aprendizagem, desde o ensino presencial até o ensino à distância, sofrem profundas alterações em decorrência do novo paradigma informacional.

É necessário que a autonomia, no sentido de uma maior responsabilidade, tanto quanto daquele que ensina como daquele que aprende, ocupe um lugar maior na educação, possibilitando que ocorra a aprendizagem para o aprender. Quando se reprime ou ignora a autonomia, o que ocorre muitas vezes é apenas a imposição da opinião dominante do saber institucionalizado. A aprendizagem independente cultiva a responsabilidade individual no desenvolvimento do conhecimento, a autonomia permite ao aluno exercer o seu direito de escolher a direção e os conteúdos de sua aprendizagem.

Os professores-alunos do curso da Open University, ao trabalharem com o material proposto no curso, tiveram a oportunidade para desenvolver seu auto-estudo, sua autonomia, construindo dessa forma um processo inicial de reflexão sobre seu fazer pedagógico.

O Course Book traz orientações sobre como o professor-aluno deve desenvolver seu auto-estudo em cada um dos tópicos/capítulos, além de fazer apresentações sobre o uso dos demais materiais: o *set book*, a fita de vídeo e a fita de áudio. Ele apresenta a carga horária de forma que o professor possa planejar seu auto-estudo durante o curso. Propõe 130 horas de estudo, as quais não envolvem o projeto final a ser desenvolvido. Sugere que dois terços deste tempo sejam utilizados com o *Course Book* e o vídeo, e um terço com o *set book* e a fita de áudio. Para o auto-estudo do professor, sugere que utilize de 10 a 13 horas por semana durante o prazo total do curso de 10 a 12 semanas. Os conteúdos do curso são divididos em tópicos e apresentados juntamente com os objetivos específicos de cada um. O professor-aluno recebe também informações sobre o modo como será avaliado e informações adicionais sobre os temas que serão estudados através de uma sugestão bibliográfica de livros e dicionários como um recurso a mais no aprendizado da língua inglesa.

Especificamente em relação aos conteúdos do curso, estes estão divididos em sete tópicos.

O **primeiro tópico** discute o papel da língua inglesa no Brasil e no mundo hoje e traz como título *The World of English Language Teacher*. Apresenta também as diferentes variedades que existem na língua inglesa e as razões pelas quais as pessoas ensinam e aprendem Inglês, com depoimentos de algumas pessoas que ensinam o idioma pelo mundo. Segundo Tognato (2002) 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. O livro *Teaching and Learning English: a course for teachers* propõe atividades reflexivas, solicitando do professor que discuta com os colegas sobre o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa,

O professor-aluno do curso ainda pode discutir com seus alunos sobre a importância de aprender a língua Inglesa hoje e deve fazer anotações em seu portfólio o que foi relatado.

Este tópico discute ainda alguns fatores que influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira como: motivação, disponibilidade de tempo, exposição do aluno ao idioma fora de sala de aula, a proficiência de seus professores, número de alunos e recursos disponíveis para o ensino.

O **segundo tópico** traz como título *Teaching and Learning Languages*. O objetivo é discutir e apresentar como ocorre o processo de aprendizagem de línguas e os fatores que afetam tal processo. São apresentados alguns princípios ao quais o professor-aluno deve estar atento:

- Fazer com que seus alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem.

- Levar em conta a realidade do aluno e aproximar o máximo possível o novo conhecimento daquele que ele já tem.
- Dar apoio aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.
- Desenvolver atividades interativas que envolva-os na língua alvo.
- Levar o aluno durante a interação a imaginar, a perceber o significado das palavras que não conhece.
- Repetir os diferentes aspectos que envolvem o uso da língua para que o aluno tenha a oportunidade de estruturar e reestruturar seu uso.
- Usar atividades diferenciadas que possam despertar a atenção dos seus alunos, levando em conta que em uma sala de aula existem alunos com diferentes habilidades, que devem ser respeitadas durante o processo de aquisição de um novo conhecimento.

O professor é levado a pensar no seu próprio processo de aprendizagem da Língua Inglesa, em como este ocorreu e quais foram os processos pelos quais passou.

O **terceiro tópico** se refere aos métodos usados no ensino da língua inglesa e apresenta um plano de aula. Sugere que o professor-aluno experimente e avalie alguns métodos que são apresentados no capítulo, trazendo modelos de atividades que podem ser realizadas com os alunos, em sala de aula. A primeira atividade proposta referente ao primeiro método, solicita do professor que reflita sobre o método que usa em sala de aula e descreva quais estão presentes na

sua forma de ensinar. Este varia de acordo com os objetivos do ensino da língua e do como ela é ensinada. O planejamento das atividades do professor pode envolver e integrar diferentes métodos, de forma que esta variedade facilite o aprendizado do aluno. Os métodos apresentados são: o da gramática e tradução, o audiolingual, o comunicativo, o TBL (aprendizagem baseada em tarefa (*Task-Based Learning*)).

O **quarto tópico** apresenta os processos para ensinar o como trabalhar com o *“speaking and listening”*. Inicialmente, trata de alguns aspectos teóricos que o professor-aluno deve observar ao tentar desenvolver em seus alunos a oralidade e a audição. Em seguida, sugere algumas técnicas que podem ser usadas para facilitar a aquisição da oralidade e o desenvolvimento da audição pelos alunos, ainda que o professor-aluno trabalhe com turmas de aproximadamente 40 alunos, o que, na realidade, dificulta o desenvolvimento de tais habilidades. O tópico também destaca alguns problemas comuns encontrados no desenvolvimento destas habilidades, a saber:

- Falta autoconfiança na sua pronúncia, e a preocupação excessiva em ensinar a pronúncia aos alunos.
- Turmas numerosas.
- A falta dos aparelhos de áudio e vídeo.
- Manter o interesse e a concentração dos alunos jovens.
- A timidez dos adolescentes que não querem falar a língua estrangeira na sala na sala de aula.

O **quinto tópico**, semelhante ao anterior, enfoca as habilidades *“reading and writing”*. O capítulo aborda o assunto em dois momentos: no primeiro, faz uma introdução sobre os processos de ensinar e aprender a leitura através de

diferentes propostas e técnicas; no segundo, explora as diferenças entre a língua falada e escrita com exemplos de atividades para aplicar em sala de aula, além de várias estratégias que podem ser exploradas pelo professor-aluno ao ensinar a escrita.

Como o **sexto tópico** refere-se à avaliação dos alunos, o texto apresenta um questionamento sobre como o professor-aluno pode avaliá-los. Por exemplo, propõe questões como:

- O que é avaliação e que tipos de testes são úteis para o professor de línguas?
- Quais são os efeitos positivos e negativos no uso de testes nas aulas de línguas?
- Como preparar bons testes para seus alunos.
- Como o teste trata as diferentes habilidades da língua.
- Como ajudar seus alunos a realizar um bom teste.

Apresenta ainda alguns tipos de testes que podem ser utilizados para avaliar os alunos: testes de classificação, testes diagnósticos, testes de progressão, testes de progressão final e testes de proficiência. Os autores ainda sugerem como o professor-aluno pode aplicá-los, Hewings & McKinney (2000) apresentam os pontos positivos e negativos sobre o uso de cada um deles. Também trazem alguns estudos de caso, em que professores-alunos de outros países relatam suas experiências, visando dar uma idéia da aplicação de alguns destes testes.

O **sétimo tópico** traz como exemplo um plano de aula completo, chamado de projeto final do curso. Sugere ao professor-aluno alguns passos para que, a partir do modelo apresentado, construa seu próprio projeto,

escolhendo um assunto e determinando o público alvo em que será aplicado. Após a efetiva aplicação deverá ser feito um relato detalhado, por escrito, para ser entregue ao tutor do curso, documento este que se constituirá em parte da sua avaliação no curso da Open University.

O curso da Open University prevê ainda o uso de outros materiais os quais complementam o uso do livro apresentado acima.

### **3.1 Apresentação dos materiais usados no curso da Open University.**

Objetiva-se aqui apresentar de forma concisa os materiais usados no curso da Open University - 2000 e os seus objetivos.

Constituem os materiais do curso:

a) O livro-texto; *Teaching and Learning English: a course for teachers*, o qual tem como objetivo a apresentação dos métodos e abordagens que envolvem o ensino aprendizagem da língua Inglesa, ao mesmo tempo em que propõe ao professor-aluno uma reflexão sobre o seu uso.

b) O livro complementar: *English for the Teacher* da autora Mary Spratt (*set book*), Cambridge University Press. O qual serve como auxílio no desenvolvimento da língua e contém atividades que são relevantes para os professores-alunos. O livro está dividido em 15 unidades envolvendo temas como: comunicação, aprendizagem de língua, o professor, aulas na prática, livros didáticos, planejamento de aula e do tempo, problemas em sala de aula, características dos professores de língua inglesa. Estas unidades ainda dividem-se em nove seções: atividades iniciais, atividades de compreensão auditiva, compreensão de texto ou leitura, atividades de oralidade, produção

escrita, gramática, linguagem do aluno, instruções em sala de aula e conclusões.

c) O vídeo: divide-se em duas partes:

- A primeira apresenta algumas seqüências que mostram alguns professores de diversas partes do mundo ensinando Inglês .

- A segunda apresenta um programa de televisão produzido pela BBC da Open University chamado "Inglês de A a Z", o qual fala do idioma como língua internacional.

d) Fita de áudio: esta fita acompanha o livro complementar, e dá instruções ao professor-aluno para desenvolver atividades contidas no Set Book.

Durante o curso o uso destes materiais foram usados de forma articulada. O livro *Teaching and Learning English: a course for teachers* foi elaborado para que os alunos pudessem desenvolver suas atividades na sua grande maioria, sozinhos, mas tendo a liberdade para trabalhar em grupo e para entrar em contato com o tutor, já que este livro foi elaborado para um curso a distância. Os materiais elaborados para cursos a distância geralmente trazem em seus conteúdos algumas teorias e abordagens que definirão muitas vezes a forma de pensar e agir do professor participante. Este não deve resumir-se, portando, a um material instrucional que apresenta uma seqüência ordenada de conteúdos, visando simplesmente ser assimilado pelo aluno, ao contrário, deve haver uma preocupação na articulação desses conteúdos. O material deve buscar a inserção do aluno no processo ensino aprendizagem, de forma individual ou coletiva. No material do curso da Open University observa-se este tipo de preocupação, pois o material apresenta atividades que o professor precisa desenvolver isoladamente e outras que necessitam de

discussão em grupo, sendo que após a discussões o professor-aluno deverá anotar suas conclusões e pensamentos no portfólio.

O objetivo de tais atividades é que o professor possa pensar constantemente na sua prática pedagógica, refletindo individual ou coletivamente.

*"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". (Tognato, 2002, p.47).*

O desenvolvimento e aplicação das atividades propostas pelos materiais podem contribuir para o crescimento e amadurecimento do professor. No entanto, para que as mesmas sejam relevantes no sentido de provocar mudanças e melhorar a qualidade de ensino conforme propõe a autora, as mesmas não devem ser aplicadas como se fossem simples receitas a serem seguidas, e/ou desenvolvidas de forma puramente mecânica, cabe ao professor analisar e rejeitar a visão de um ensino técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal.

#### 4. EMBASAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

*É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é o ato de conhecer (...)*

*Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

##### 4.1 Aquisição e Aprendizagem: Teorias de Aquisição de Segunda Língua.

Objetivando apresentar o arcabouço teórico que embasa o presente estudo, este capítulo abordará algumas considerações sobre: Aquisição/aprendizagem e teorias que explicam o processo de aquisição da língua estrangeira ( Krashen 1981, 1982, 1997, Brown 1994, Ellis 1994, 1997, Vygotsky 1991). A educação à distância e o uso das novas tecnologias (Belloni 2001, Rosa 2000, Chaves 2001, Moran 2002, Zamudio 1997). A forma como o professor adquire e relaciona o seu saber teórico com a prática ( Perrenoud 2001, Altet 2001, Paquay 2001 Charlier 2001, Nóvoa 1995).

Vista por prismas diferenciados, de acordo com o objetivo de cada trabalho, a dicotomia aquisição/aprendizagem de LE foi, e ainda é, material de estudos e de pesquisas dentro da Lingüística Aplicada (Krashen 1981, 1982, 1997, Brown 1994, Ellis 1994, 1997). Estes dois termos - aquisição e aprendizagem - possuem definições distintas, pois nem sempre são empregados com o mesmo significado em situações iguais e/ou semelhantes.

Imprescindível se torna, pois, defini-los de modo a explicar o ponto de vista e o propósito dos termos dentro de trabalhos lingüísticos específicos, e neste em especial, algumas teorias foram desenvolvidas mediante a dicotomia referida anteriormente. Entre elas a de Krashen (1982) talvez seja uma das mais controversas, pois distingue aquisição de aprendizagem. Segundo o autor, aquisição consiste em um processo realizado em nível do subconsciente, um processo intuitivo, em que o aprendiz assimila e constrói o sistema lingüístico da segunda língua da mesma maneira como adquire sua língua materna. Em contrapartida, a aprendizagem passa por uma perspectiva diversa. Este termo refere-se a um processo de conhecimento consciente, pelo qual os aprendizes apreendem as regras da segunda língua, doravante L2, para poder usá-las.

Para Brown (1994), aquisição e aprendizagem ocorrem concomitantemente. Para ele não são processos distintos, e o aprendizado e a aquisição de segunda língua não é uma receita que pode ser seguida passo a passo. O aprendizado é um processo complexo que envolve um grande número de variáveis, como aspectos intelectual, emocional e físico, pois, no aprendizado de uma segunda língua está implícito também que, além de aprender uma nova língua, o aprendiz também terá acesso a uma nova cultura, a uma nova forma de pensar, de agir e de sentir. Já na teoria de Krashen não existe uma sobreposição e uma transferência entre aquisição e aprendizagem, ou seja, são processos distintos e independentes. Eles consistem em um processo de assimilação do conhecimento, o que contrasta diretamente com a

teoria de Brown (1994). Para Krashen (1982) é possível separar aquisição de aprendizagem de LE, basta analisarmos detalhadamente, de forma consciente e individualmente, cada processo pelo qual o aprendiz passa em momentos distintos de sua aprendizagem.

Especificamente em relação ao ensino de língua estrangeira (L2), Vygotsky (1991) considera que aprendê-la é um processo consciente e deliberado e, por isso, relacionado com o desenvolvimento de conceitos científicos. Para ele, aprender uma LE com êxito, requer um certo grau de maturidade na língua materna, facilitando a apropriação de significados e havendo uma ajuda mútua para se entender as operações lingüísticas da(s) língua(s). Em outras palavras, o domínio de uma língua ajuda a entender a outra. Nesse sentido pode-se concluir que segundo os construtos vygotskyanos de ensino/aprendizagem, o uso da língua materna para se aprender uma língua estrangeira seria não somente necessário como benéfico. Na seqüência, será abordada, de forma mais detalhada, como Krashen (1982) faz esta separação entre aquisição e aprendizagem na sua teoria de aquisição de L2.

Krashen (1982), baseado nas teorias de Chomsky (1968), Piaget (1982), e Vygotsky (1991), propõe um modelo de aquisição de segunda língua que discute os mecanismos pelos quais os aprendizes relacionam sua capacidade lingüística e os dados sobre os quais esta capacidade atua. Segundo ele, o processo em que a mente é exposta a dados externos da língua denomina-se *input* e quando a mente é exposta a produção lingüística *output*. Nesse modelo a aquisição e aprendizagem são vistos como processos diferentes. O adulto adquire/aprende uma língua estrangeira através de dois processos independentes: a aquisição inconsciente da linguagem e/ou a aprendizagem consciente do sistema metalingüístico. A aquisição é um processo inconsciente, desencadeado por um impulso vital e inevitável: a necessidade de comunicação. O processo de aprendizagem, ao contrário, é

consciente e supõe o conhecimento de regras, poder falar sobre elas e aplicá-las na prática da língua.

Esta distinção entre a aprendizagem da língua (*language learning*) e aquisição da língua (*language acquisition*) é uma das hipóteses mais importantes estabelecidas por Krashen (1981) em sua teoria sobre o aprendizado de línguas estrangeiras. Para ele, a teoria de aquisição de segunda língua consiste em cinco hipóteses: a) a distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua, b) a hipótese da ordem natural, c) a hipótese do monitor, d) a hipótese do input, e) a hipótese do filtro afetivo. O autor descreve suas teorias sem no entanto apresentar modelos ilustrativos sobre cada uma.

a) *Distinção entre aquisição e aprendizagem*: Krashen utiliza o termo “aquisição da linguagem” para referir-se ao modo natural como as habilidades lingüísticas são internalizadas, sem uma atenção consciente, e se desenvolvem num processo de construção criativa em que uma série de etapas comuns a todos os que adquirem uma determinada língua passam e que é resultado da aplicação de regras universais. A aquisição é um processo subconsciente e a aprendizagem, ao contrário, é algo consciente, conseqüência de uma situação formal de aprendizagem ou um programa de estudo individualizado. As situações de aprendizagem formal se caracterizam pela presença de correção de erros e explicitação de regras. Os dois fenômenos são diferentes nas suas origens e finalidades, podem ocorrer simultaneamente, mas não têm nenhuma relação entre si.

b) *A hipótese da ordem natural*: o autor afirma existir uma ordem natural para a aquisição de alguns morfemas gramaticais, defende que a ordem de aquisição para uma segunda língua não é a mesma que a ordem de aquisição para a primeira língua. Entretanto, existem similaridades e, embora a língua inglesa seja a mais estudada nesse sentido, estudos com outras línguas

também demonstram que existe uma ordem natural para aquisição de uma língua, seja ela materna, estrangeira ou segunda língua.

c) *Hipótese do monitor*: esta hipótese se refere à aprendizagem e prevê que o conhecimento consciente de regras gramaticais atua na produção do falante de L2, levando-o a corrigir-se. O monitor é posto em funcionamento quando o foco é colocado na forma e as regras são conhecidas. A natureza dos erros de atuação em L2 dependerá se o monitor está sendo utilizado ou não. Para Krashen, as formas mais idiossincráticas e as mais próximas do modelo do nativo, possibilitam a auto-correção através do uso do monitor. Por outro lado, os erros mais conscientes são os que se baseiam no sistema adquirido e são independentes da língua materna porque provém da aplicação de princípios universais. Para que um falante possa usar as regras conscientemente, o autor julga necessária três condições: tempo, enfoque na forma, saber as regras. Krashen afirma que existem três tipos básicos de usuários do monitor: 1) Monitor Over-user; 2) Monitor Under-user, e 3) Optimal Monitor –user:

1) *o monitor over-user*: refere-se às pessoas que usam o monitor o tempo todo e, constantemente, examinam a sua produção com seu conhecimento consciente da segunda língua. Este usuário, normalmente, possui fala hesitante e preocupa-se demais em corrigir-se e não consegue falar fluentemente.

2) *monitor under-user*: refere-se as pessoas que não aprenderam sobre a língua, ou se aprenderam, preferem não usar o seu conhecimento consciente sobre ela. Estas pessoas, normalmente, distinguem se a sua produção está ou não correta, adquiriram a segunda língua e não estão preocupadas se a sua produção está formalmente correta.

3) *optimal monitor-user*: refere-se às pessoas que usam o monitor de forma apropriada quando este não interfere na comunicação. Optimal users não usam o monitor quando este irá interferir na sua produção. Krashen diz que Optimal users usam a competência aprendida como um complemento à competência adquirida.

d) *hipótese do Input*: esta hipótese se refere à aquisição e defende a necessidade de compreensão das mensagens transmitidas por meio de formas lingüísticas novas para o crescimento lingüístico. O ideal seria que o input com o qual a pessoa tenha contato seja compreensível, relevante, interessante e em quantidade suficiente, ou seja, tenha “algo mais” que possibilite a evolução da aquisição (input + 1). Outro aspecto importante defendido por esta hipótese é que a fluência na fala não pode ser ensinada e que o indivíduo só fala quando se sente apto a fazê-lo, o que implica em variações individuais. Da qualidade e da quantidade de input oferecido dependerá a correção dos erros.

e) *hipótese do filtro afetivo*: esta hipótese atribui um papel importante a fatores externos ao dispositivo de aquisição no processo de aquisição de L2. Fatores afetivos influenciam na aquisição de uma segunda língua porque os aprendizes variam de acordo com a força ou o nível do filtro afetivo. A motivação, a ansiedade e a autoconfiança, por exemplo, podem facilitar ou impedir o recebimento do input. Se houver um baixo filtro afetivo, a aquisição se realizará, caso contrário, o filtro afetivo poderá levar ao bloqueio da aquisição.

Além dessas hipóteses, Krashen (1997) estabelece quatro princípios para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme o *Natural Approach*. O primeiro princípio diz respeito à compreensão. Para Krashen, a compreensão precede a produção, isto é, a escuta ou leitura precede as habilidades de falar e escrever. Isto decorre das hipóteses apresentadas anteriormente, tendo em vista que a aquisição é a base para a habilidade de produção e, a fim de que ocorra aquisição, o aluno deve entender as mensagens. Assim, o ponto inicial no ensino de línguas é ajudar os alunos a entenderem o que está sendo dito para eles. Deste princípio decorrem algumas implicações citadas pelo autor como: primeiro, em sala de aula, o professor sempre deve usar a língua alvo, neste caso o Inglês. Segundo, o enfoque da comunicação será sobre um tópico de interesse do aluno e, terceiro, o professor deve ajudar o aluno a entender aquilo que está em estudo.

O segundo princípio geral do *Natural Approach* se refere à produção e permite que esta aconteça em estágios, que estágios consistem tipicamente em: (1) resposta por comunicação não verbal, (2) resposta com uma única palavra, (3) combinações de duas ou três palavras, (4) frases, (5) sentenças e, finalmente, (6) discurso mais complexo. A precisão gramatical é muito baixa nos estágios iniciais e aumenta lentamente com o aumento das oportunidades de interação comunicativa e aquisição.

O terceiro princípio geral do *Natural Approach* é que o currículo do curso é organizado por tópico, não por estrutura gramatical. Assim, um possível objetivo do curso é que o aluno aprenda a comunicar-se em viagens, ou que seja capaz de pedir um menu em um restaurante. A prática específica de estruturas gramaticais não é enfocada nestas atividades. Krashen afirma que a gramática será efetivamente adquirida se os objetivos são comunicativos. Se os objetivos são gramaticais, o aluno poderá aprender um pouco de gramática, mas muito pouco será adquirida. Assim, mesmo que estejamos interessados em formar estudantes que possam falar com correção gramatical, a habilidade comunicativa é enfatizada em detrimento da precisão gramatical, é dada ênfase na compreensão inicial e nos estágios de produção.

O último princípio proposto por Krashen é que as atividades feitas em sala de aula que objetivam aquisição, inicialmente, devem diminuir o filtro afetivo dos alunos. As atividades de sala de aula sempre devem focar tópicos que são relevantes para os alunos e os encorajar a expressarem suas idéias, opiniões, desejos, emoções e sentimentos. Um ambiente que conduz à aquisição deve ser criado pelo professor: baixo nível de ansiedade, boa harmonia com o professor, relacionamento amigável com outros alunos. Tal atmosfera é benéfica para que aconteça a aquisição.

As hipóteses de Krashen oferecem uma visão científica para as diferenças entre conhecimento adquirido e aprendido, para a importância de fatores afetivos e para o papel dos “estímulos” na língua estrangeira a que o estudante está sendo exposto.

#### **4.2 A Educação a Distância e o Uso das Novas Tecnologias**

A SEED-PR, preocupada em melhorar a qualidade do ensino da língua inglesa na rede pública, reúne um grupo de professores que trabalham nas escolas públicas do Estado e pesquisadores da área do ensino do inglês como língua estrangeira para juntos definirem um modelo de curso de capacitação para seus professores.

Este curso de atualização se realiza no âmbito da educação continuada, na modalidade de ensino a distância e visa atender às expectativas dos professores no que diz respeito às questões metodológicas e à proficiência lingüística.

Historicamente, estes foram os objetivos fixados durante o primeiro “Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Setor Público do Estado do Paraná: A Proposta da Secretaria de Educação para o Novo Milênio”, que se deu de 29 de novembro a 03 de dezembro de 1999, na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu. Mais tarde, verifica-se que dentre os cursos ofertados através da parceria SEED, British Council e Universidades, o da Open University atende, em primeiro lugar, à capacitação didático-pedagógica e, conseqüentemente, à capacitação lingüística do professor, acontecendo na sua maior parte a distância, para que através dessa modalidade de ensino um grande número de professores em todo o Estado

tenham a oportunidade de participar do programa de capacitação ofertado pela SEED.

Na modalidade de ensino a distância (EAD) o professor estará utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC que possibilita a inovação dos procedimentos de ensino e o desenvolvimento de uma educação “extra escolar”<sup>9</sup>. A tecnologia da informação faz uso dos meios eletrônicos, possibilitando o acesso de novos públicos ao conhecimento em locais distantes e dispersos geograficamente, enquanto as tecnologias da comunicação permitem hoje que os profissionais se atualizem através de cursos de EAD via rede de computadores. Estes recebem também os materiais escritos e audiovisuais que compõe não só a infra-estrutura mas são também complementares a qualquer ensino a distância. Este material deve estar de posse do aluno, impreterivelmente, ao iniciar o curso.

Esta forma de educação vem hoje atender uma demanda educacional decorrente de um modelo econômico em nível mundial onde, “as mudanças nas sociedades modernas ocorrem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC)”. (Giddens, apud Belloni, 2001, p.3).

A incorporação destas novas tecnologias no meio educacional propiciam o desenvolvimento de ações cooperativas visando o crescimento individual e coletivo, bem como ações interativas que buscam a iniciativa, a flexibilidade e a autonomia do sujeito. Possibilitam também que as pessoas troquem informações, dados e pesquisas a qualquer hora e lugar.

Segundo Belloni (2001), nesta fase de modernidade tardia, a intensificação do processo de globalização gera mudanças em todos os níveis

---

<sup>9</sup> O termo extra escolar aqui refere-se a educação que acontece fora do estabelecimento escolar.

da sociedade, criando novos estilos de vida e de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender. No que se refere ao sistema de ensino, este desenvolveu-se pressionado, fundamentalmente, pelo processo de industrialização, e pelo crescimento da população urbana. A globalização neste contexto não é apenas um fenômeno econômico, de surgimento de um “sistema-mundo”, mas também tem a ver com a transformação do espaço e do tempo. Com isso a educação assume um novo papel perante à sociedade quanto às suas finalidades e estratégias que vem sendo modificadas, de modo que possa responder às novas demandas no acesso ao mercado de trabalho. Para isso, faz-se necessária a introdução de meios técnicos e uma flexibilização maior quanto às condições de acesso a currículos, metodologias e materiais.

As TIC compreendem uma grande variedade de bens e serviços associados ao tratamento, processamento e armazenamento de informações e a possibilidade de manipular dados eletronicamente, e distribuí-los através de redes de comunicação. Elimina barreiras de tempo e distância, e é a raiz do processo de globalização. Porém, para transformar informação em conhecimento, é preciso, em princípio, conhecimento para utilizar e transformar a informação. O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação dependerão de como o professor vê e entende a transformação da sociedade.

Segundo Rosa (2000), a prática educacional com as TIC deve proporcionar uma educação para a cidadania e contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. O autor ressalta ainda que esta deverá ser uma prática educativa global, inserida numa ampla estratégia educativa centrada no aluno, tornando-o agente ativo e criativo, renovando com isso, as formas de acesso ao conhecimento e oferecendo ao aluno, novas formas de aprendizagem. Na EAD, as novas tecnologias de informação e comunicação devem se integrar. Para Belloni (2001), estas novas tecnologias

não devem ser usadas apenas como meios para melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas, efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo, a educação centrada num processo de auto-aprendizagem, com foco no sujeito que aprende, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem.

*“A entrada das TIC na educação pressupõe que sejam envolvidos, em paralelo, a formação de professores e o apetrechamento das escolas. As prioridades da formação de professores devem procurar proporcionar, mais do que uma competência de manipulação de computadores, a capacidade de fazerem uma reflexão crítica sobre as TIC e sobre as suas possibilidades de utilização pedagógica”.*  
(Rosa, 2000, p.3)

Para Chaves (2001), a questão que se coloca é como educar cultural e tecnologicamente para que o aluno possa ter as habilidades necessárias para ser capacitado social e profissionalmente, para que consiga sobressair-se num mercado de trabalho onde a cada dia se exige mais conhecimento multidisciplinar, tornando-se um profissional que saiba obter informações em múltiplas fontes, manter-se atualizado, processar esta informação e integrá-la ao conhecimento previamente adquirido. Com a mudança da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, a EAD oferece várias possibilidades de atuação, como a democratização do saber e a garantia de condições mínimas de acesso a cultura a milhões de cidadãos através de:

- Formação e capacitação profissional;
- Capacitação e atualização de professores;
- Educação aberta e continuada;
- Educação para a cidadania.

O autor não menciona, nos tópicos relacionados acima, a questão do social. Contudo, a proposta estaria mais completa se fosse incluído também o aspecto social ao lado do profissional. Assim, no que se refere às relações sociais entre professor/aluno, aluno/aluno, e instituição/aluno, o ensino presencial propicia estas interações promovendo além da instrução, um ambiente de socialização do aluno. Dificilmente um modelo de EAD irá propiciar um ambiente de interação no mesmo nível do ensino presencial, mas estratégias que promovam a interação entre professor instrutor/aluno e instituição devem ser disponibilizadas em qualquer que seja o modelo de EAD. Neste contexto em que EAD vem sendo utilizada há uma ênfase muito grande na construção do conhecimento. Construir o conhecimento hoje significa para Moran (1998) compreender todas as dimensões da realidade, captando e expressando essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral.

Para que seja possível ao aluno de EAD construir este conhecimento é necessário que haja no curso um congressamento de diferentes competências no que se refere à informação, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de estratégias de ensino, tendo em vista que professor e aluno se encontram separados fisicamente.

Esta modalidade de ensino traz consigo características próprias que impõe a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem a planeja, desenvolve e avalia, apresentando uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem. Ela não tem o propósito de substituir a educação presencial, mas sim ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, podendo ser até complementares. Moran (2002) relata algumas experiências realizadas com educação a distância as quais tem mostrado que essa forma de ensino apresenta algumas vantagens:

- pode alcançar um grande número de pessoas;
- adapta-se ao ritmo de aprendizado de cada um;

- quando utilizada em grupo possibilita o exercício de aprender a ouvir, a discutir, a trabalhar em equipe;
- se no início, o investimento é muito elevado, os custos serão diminuídos pela quantidade de pessoas que a utilizarão posteriormente;
- favorece o uso de recursos tais como, rádio, televisão e computador e desenvolve o autodidatismo, a independência e a autonomia.

Quando a EAD está voltada para a capacitação do professor, Zamudio (1997) argumenta que esta modalidade de ensino deve possuir como um dos seus objetivos a auto-formação, pois a autonomia do indivíduo, no seu sentido pleno, é um compromisso de todo processo educativo. Ainda sugere que para construir para essa finalidade, os materiais pedagógicos produzidos devem estar desde o início não só acessíveis, como em mãos do aprendiz; devem ser claros em seus enunciados de forma a introduzi-lo progressivamente ao conhecimento, à compreensão, à análise e à aplicação do conteúdo a ser trabalhado. “Como uma nova modalidade de ensino-aprendizagem a EAD constitui, para o mundo da didática tradicional, uma verdadeira revolução, a modificação do “Status” do aprendiz e do professor, da dinâmica das relações professor-aluno, das fronteiras espaço-tempo real, dos locais “lugares de aprendizagem”.(Zamudio, 1997, pág. 96).

É preciso, porém, muita clareza sobre as condições de ter a EAD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação de técnicas de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de "modernização " do saber. Sob o ponto de vista social, a Educação à Distância, como qualquer modalidade de educação, precisa realizar-se como uma prática social significativa e conseqüente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão.

### **4.3 Formação/ Capacitação do Professor: o saber e a análise do Professor sobre a prática.**

Os saberes dos docentes a que se refere esta pesquisa não correspondem a um conhecimento prévio no sentido usual desse termo. Eles se referem mais a situações específicas do trabalho prático em sala de aula, envolvendo questões como a autonomia do professor no controle das situações que envolvem o ensino-aprendizagem.

Altet (1994, p. 29) define o saber como “algo adquirido”, construído ou elaborado através do estudo ou da experiência”. Faz-se necessário que o professor adquira o conhecimento de princípios, leis e teorias que expliquem os processos de ensino aprendizagem e ofereçam normas e regras para seu uso efetivo, para depois aplicar na prática tais normas e regras, de modo que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz quando necessária dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, Altet (2001) propõe uma tipologia dos diferentes saberes que o professor adquire na sua trajetória enquanto formado e formador:

#### **1. Os saberes teóricos, que dividem-se em:**

- **saberes a serem ensinados:** compreendem os disciplinares, constituídos pelas ciências e os tornados didáticos que permitem aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores;
- **saberes para ensinar:** incluem os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que está transmitindo;

2. Saberes práticos: provenientes das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, e também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Estes, do ponto de vista da psicologia cognitiva, dividem-se em:

- saberes sobre a prática: são saberes procedimentais sobre o “como fazer” ou formalizados;
- saberes da prática: são os da experiência pessoal, produto das ações desenvolvidas na práxis. Situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista.

Estes saberes, referidos nesta tipologia estão subjacentes à prática pedagógica do professor, provenientes de situações de sucesso, bem como de situações que ainda que tenham sido previamente planejadas não obtiveram o êxito desejado. O professor muitas vezes usa estes conhecimentos de forma não consciente, contudo, estes saberes pedagógicos são considerados pela autora como empíricos, uma vez que “os formadores dizem que sentem falta de instrumentos apropriados para analisar as práticas e as situações em que os conceitos produzidos pela pesquisa didática e pedagógica parecem-lhes capazes de ajudá-los a explicitar suas ações”.(Altet, 2001, p.32).

Para tanto a autora propõe dispositivos que oportunizem a análise das práticas e a pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem que segundo ela se constituem em duas formas que permitem ao professor construir seu profissionalismo através do desenvolvimento do que ela chama de metacompetência: o saber analisar.

Os saberes necessários para aquisição da prática podem ser construídos por profissionais detentores da prática profissional, e este processo de análise da prática poderá permitir que o docente desenvolva uma postura

crítico-reflexiva em relação ao seu fazer pedagógico. Ela propõe uma articulação entre ação, formação e pesquisa uma vez que esses elementos podem servir para o professor como instrumentos que lhe permitirão fazer esta análise crítica da sua prática e apresenta uma trilogia entre os processos ação, formação e pesquisa.

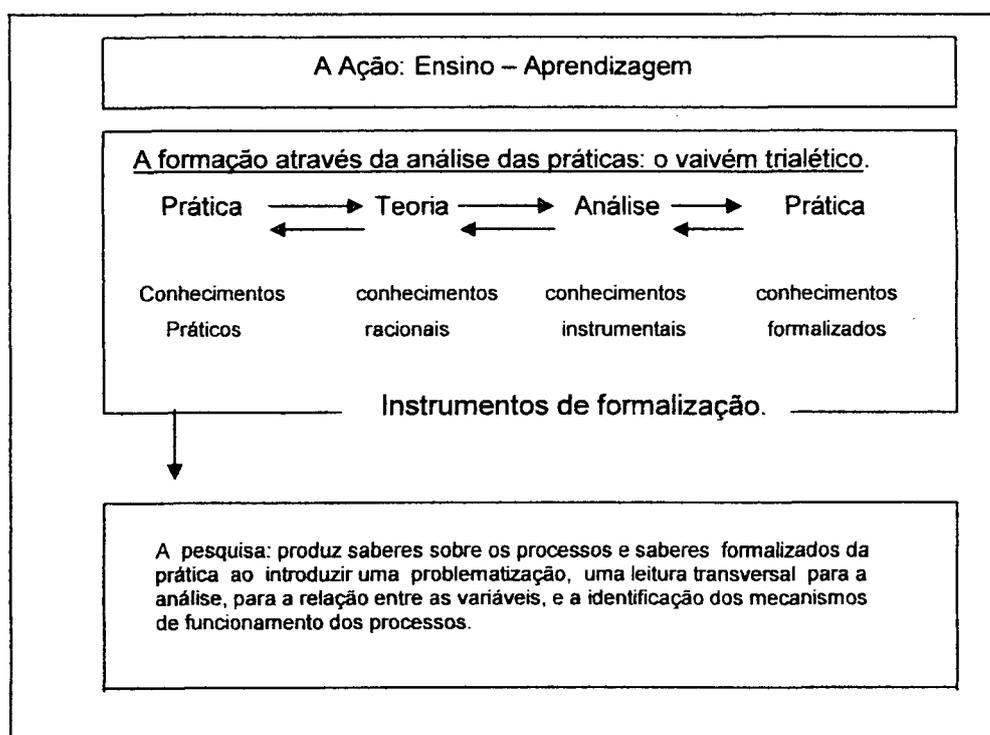


Figura 1.0 Articulação dos processos ação, formação e pesquisa. (Altet, 1994).

*“A análise das práticas é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação. Pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores, como vídeo-formação, verbalizações de recordações por estímulo de entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos”. ( Paquay, Altet e Charlier, 2001, p.33).*

Para Paquay, Altet e Charlier (2001, p.33), a relação prática-teoria-prática “ é algo que se alimenta de saberes intermediários para nomear, interpretar, distanciar-se das práticas, das situações, das interações pedagógicas, dos instrumentos de formalização e de apropriação da realidade produzidos pela pesquisa”. Uma formação centrada na prática procede da própria análise, tornando-se importante também o confronto dos conhecimentos científicos com as experiências vivenciadas, utilizando para tanto os instrumentos de formalização construídos pela pesquisa: ação-formação- pesquisa, de forma articulada.

Para Nóvoa (1995), a profissionalização do docente não se concretiza simplesmente à partir de uma valorização dos saberes que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos onde a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. O professor durante seus cursos de formação deve ser estimulado, dentro uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça os meios de um pensamento autônomo, que possa facilitar as dinâmicas de auto-formação, implicando em um investimento pessoal, em um trabalho livre e criativo sobre os percursos próprios, à construção de uma identidade profissional que permita a aquisição de conhecimentos e saberes, envolvendo sua prática pedagógica uma vez que seus saberes referentes à sua profissão serão adquiridos durante sua formação.

Por isso é importante que aconteça uma alternância entre formação e prática pedagógica de modo que esse processo permita aos professores experimentar, em seu local de trabalho, os conhecimentos que adquiriu durante sua formação, e que possa levar para sua formação as experiências realizadas em sala de aula de forma a aperfeiçoá-las. De acordo com Charlier (2001), conforme figura abaixo, a utilização dos mecanismos formação-ação-pesquisa são estratégias que podem ser usadas para que o professor construa o processo de regulação entre a sua formação e a sua prática.

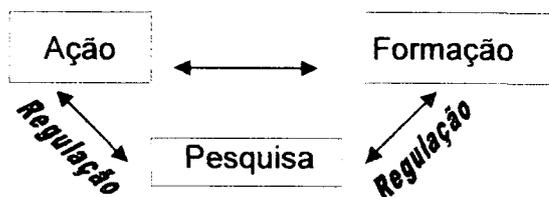


Figura 2.0 – pesquisa – ação – formação

Na formação, o professor constrói suas teorias, na ação, ele tem a oportunidade de desenvolver a prática e de construir um aporte que lhe permita desenvolver uma reflexão crítica, e através da pesquisa, pode mobilizar e regular a formação construída com base na prática exploratória.

No curso da Open University, os professores-alunos tiveram a oportunidade de, durante o período de capacitação, estudarem teorias relativas ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira como, por exemplo, o que motiva uma pessoa a ensinar e/ou aprender uma língua estrangeira, métodos e abordagens usados no ensino da L2, os processos que envolvem a escrita, a fala e a audição na L2. Isto acontece através de textos teóricos apresentados no início de cada unidade do livro *“Teaching and Learning English: a course for teachers”*. Além disso, eram levados a aplicá-las e testá-las em sua sala de aula e, finalmente, através da pesquisa exploratória da prática formulavam suas conclusões sobre a validade de tais atividades em sala de aula.

Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier em sua obra *“Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?”* (2001) apresentam características sobre a articulação, formação e prática a serem observadas em um curso de formação de professores. Em seguida serão apresentadas, dentre as características apresentadas pelos autores, aquelas

que consideramos sejam importantes para a análise do livro "Teaching and Learning English: a course for teachers" objeto da pesquisa em estudo. Para eles é necessário:

- um projeto comum a um grupo de professores e que seja resultado da vontade do grupo;
- permitir ao professor tomar uma distância crítica diante da prática: o projeto de formação deve ser próximo da prática cotidiana do professor para que ele possa apoiar-se nela durante sua realização e suficientemente distante para que ele não se sinta ameaçado;
- ter um planejamento em tempo limitado;
- ser organizado segundo uma conduta estruturada: geralmente os professores se sentem inseguros com a implantação da mudança em sua sala de aula. Um trabalho estruturado em etapas contribui para criar um clima de confiança durante a formação, permitindo que o docente assuma os riscos inerentes à inovação e, também, ajuda na regulação da formação;
- facilitar a conquista dos objetivos da formação: os objetivos devem ser revistos e adequados conforme as necessidades do grupo durante a formação;
- favorecer o desenvolvimento de uma estrutura de cooperação no grupo: o clima de cooperação possibilita a negociação dos objetivos e estratégias, permitindo ao professor pôr em prática as novas condutas pedagógicas, testá-las, favorecendo o aprendizado de uma conduta de reflexão na e sobre a ação para o enfrentamento de situações novas, e
- facilitar a expressão e confrontação de práticas: criar a oportunidade para a confrontação e troca das experiências práticas entre colegas.

Diante destas características, vamos retomar aqui o projeto do curso da "Open University", descrito no capítulo 2 desta dissertação, que foi desenvolvido com um grupo de professores de Inglês da rede pública de ensino de Curitiba, que usou como material de apoio o livro texto *"Teaching and Learning English: a course for teachers"*, o livro complementar *English for the Teacher* e as fitas de áudio e de vídeo, também apresentados no capítulo 3 deste trabalho, e que entendemos contemplam algumas das características acima citadas.

No que se refere ao planejamento limitado de tempo, o curso foi planejado para acontecer em 130 horas de estudo, como já mencionado no texto sobre o seu perfil. Destas 130 horas, 22 eram destinadas aos encontros presenciais, cerca de 6 encontros com a duração de 4 horas cada um. O aluno precisou de 10 a 13 horas por semana de estudo em casa ou com o grupo de estudos, perfazendo aproximadamente de 10 a 12 semanas.

Com base nas atividades apresentadas no livro *"Teaching and Learning English: a course for teachers"*, através das atividades de *"Something to think about"*, onde o principal objetivo é estimular o professor à reflexão, levando-o a estabelecer uma relação entre o conhecimento teórico e a sua prática em sala de aula, é dado ao professor a oportunidade de manter uma certa distância entre teoria e prática, permitindo-lhe questionar-se sobre o porquê e como desenvolver seus objetivos ao ensinar uma língua estrangeira.

O projeto da OU, desenvolvido no ano de 2000, atendeu a uma organização, estabelecendo uma estrutura desenvolvida em etapas. Esta organização tinha, sobretudo, duas fontes: a primeira, a própria estruturação do curso, e a segunda proveniente da organização interna do material adotado. O livro *"Teaching and Learning English: a course for teachers"* apresenta uma seqüência de trabalho organizada: aspectos teóricos referente a cada assunto proposto dentro das unidades, discussões feitas pelo grupo, apresentação de estratégias e técnicas para cada uma das atividades que o professor aplicar em

sala de aula, conclusões destas atividades a serem anotadas no portfólio e, finalmente, a troca das experiências nos encontros presenciais.

O curso da OU continuou a ser desenvolvido com grupos de professores de Inglês da rede pública de ensino de Curitiba, nos anos de 2001 e 2002, porém sofreu algumas reestruturações depois de formar a primeira turma. Verificou-se a necessidade de um enfoque diferente em alguns aspectos, como por exemplo, a forma de relacionar o livro texto *“Teaching and Learning English”* com o livro *“English for the Teacher”* da autora Mary Spratt.

Se tomarmos para análise as duas últimas características apresentadas pelos autores Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001): favorecer o desenvolvimento de uma estrutura de cooperação no grupo e facilitar a expressão e confrontação de práticas, tanto o curso da OU na modalidade a distância como o material utilizado contemplam um dos objetivos propostos pelo curso: a formação de grupos de estudo, para oportunizar aos professores participantes contato com os colegas para discussões de atividades e troca de experiências. Estas trocas de experiências aconteciam principalmente quando os professores se reuniam nos grupos de estudo, e se tornaram importante pois, segundo alguns depoimentos, neste momento sempre ouviam relatos de atividades que poderiam enriquecer em muito suas aulas.

## 5. Análise do Livro "Teaching and Learning English"<sup>10</sup>.

Com base nos pressupostos teóricos que norteiam o desenvolvimento e a capacitação e a formação de professores, Perrenoud (2001), Nóvoa (1995), Pérez Gomes (1995) e aqueles que tratam do papel da reflexão em processos de capacitação e desenvolvimento, pretende-se analisar no livro "*Teaching and Learning English: a course for teachers*" (adotado no curso de capacitação de professores de inglês da rede pública do Paraná) como se articula a sua prática pedagógica, uma vez que Zeichner (1993, 1995), Shön (1987, 2000), Smyth (1987) colocam a necessidade do processo de capacitação para o professor do futuro como a busca pelo desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva perante sua própria ação docente, a fim de que possa pensar e repensar suas ações pedagógicas.

Para este trabalho a análise consistirá da unidade 01 (um) do livro, a qual foi escolhida por ser a unidade de introdução do livro, intitulada "*The World of English language teaching*" que aborda as razões pelas quais as pessoas ensinam e aprendem inglês no mundo de hoje. Das unidades subseqüentes também serão selecionadas algumas atividades para complementar a análise, buscando explicar as teorias relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa que se encontram presentes nesta obra.

A organização interna do livro segue a mesma estrutura em todas as unidades. Elas iniciam com uma pequena introdução para situar o leitor sobre o que irá encontrar em cada uma delas, funcionando como uma espécie de "*warming*". Em seguida, são apresentadas as atividades que se dividem em:

---

<sup>10</sup> Todas as páginas citadas na análise nos remetem a obra: *Teaching and learning English: a course for teachers*.

*activities, classroom activities, video activities, something to think about.*<sup>11</sup> No final de cada unidade há um resumo sobre a mesma, e em algumas delas sugestões para que o professor melhore a sua habilidade no uso do idioma.

A unidade 01 (um) visa, na sua introdução, levar o leitor a pensar e aprender sobre o papel do inglês no contexto mundial e, para tanto, apresenta algumas razões que motivam as pessoas a ensinar e aprender o idioma pelo mundo, ilustradas assim com depoimentos de professores de vários países que falam das suas experiências no ensino da língua inglesa.

## **Topic 1**

### **The World of English language teaching.**

#### **INTRODUCTION**

In this first topic you will think and learn about:

- the role that English plays in the world today;
- the role that English plays in your country and your reasons for teaching it;
- some of the issues which make teaching easier or more difficult for English language teachers around the world. (p. 9)

Após a introdução tem início as atividades, sendo a primeira denominada "activities". Esta propõe que o docente pense e escreva sobre os motivos que levam as pessoas a aprender uma língua estrangeira. Apresenta também uma lista com algumas razões para que o professor levante dentre elas quais são as mais e as menos importantes, levando em consideração o contexto em que se encontram seus alunos. Em sala de aula, o professor desenvolve uma atividade

---

<sup>11</sup> Estas atividades não seguem rigorosamente a mesma ordem dentro das unidades

semelhante para descobrir quais são as razões que levam seus alunos a querer (ou não) aprender a língua inglesa.

**ACTIVITY 1.1 ( Allow about 20 minutes).**

**Why do people learn English?**

1. On your own, or with other teachers, write down as many reasons as you can think of why people learn English as a foreign language (EFL). Do this before you look at the list below.

2. Look at the following list of reasons people have given for learning English. Re-order the list to reflect what you think is most and least important for your students. Write '1' next to the reason which is the most important, and so on down to '13' for the least important reason. Add any other reasons you consider important which are not already in the list.

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 traveling, and English is a useful language in my countries.

I want to study at the 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. (p. 9)

O professor teve a oportunidade dentro desta atividade de discutir e analisar na sua sala de aula, as razões que levam seus alunos a aprender a língua inglesa levando-os a uma reflexão sobre a importância não só de aprender a falar o idioma como também da cultura de outros países onde o idioma é falado. Antes de aplicar esta atividade o professor teve contato com o texto teórico presente na unidade 1, o qual fala sobre a importância da língua inglesa no mundo.

É importante ressaltar que todas as unidades do livro buscam subsidiar o professor com textos teóricos que enfocam o assunto em destaque naquela unidade, procurando mostrar ao professor como a teoria e prática articulam-se dentro do seu contexto pedagógico. Assim, o que o livro propõe é que primeiro o professor tenha acesso a um embasamento teórico, e vinculado a essa teoria, possa desenvolver com seus alunos em sala de aula as atividades sugeridas.

Entende-se que este embasamento teórico pode ser importante para a consolidação do conhecimento profissional educativo o qual se fortalece com a prática, quando apoiado na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas. Segundo Imbernón (2002, p.16) a aquisição do conhecimento por parte do professor é um processo amplo e não linear, visto que *as transformações não se dão instantaneamente*. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais. O professor é apresentado a conceitos teóricos e a certas atividades que devem ser desenvolvidas durante o curso de capacitação da Open University e o sucesso ou não da aplicação de tais atividades em sala de aula depende muito da atitude do professor ao desenvolvê-las. Para Imbernón (2002) um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente, não apenas como técnico infalível e sim como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação de seus alunos.

Na seqüência são apresentados alguns exemplos de professores que ensinam inglês em diferentes partes do mundo como Sul da África, Suécia, Malásia e Brasil, falando sobre suas situações de ensino e as razões pelas quais ensinam o idioma. O texto tem o objetivo de mostrar ao professor participante do curso como a língua é ensinada em diferentes contextos, levando-o a refletir também sobre sua própria situação de ensino. Segue a título de exemplo, um dos depoimentos transcritos no livro.

***Reasons for teaching and learning English in different parts of the world.***

***Anders from Sweden***

*In Sweden, children hear lots of English on TV, in the movies and through pop music. Many Swedes like to travel, and we know that not many people can speak Swedish but many can speak English. It is therefore useful for us to learn English. It is important for the Swedish economy too. We have to sell our goods abroad and so businessmen and businesswomen need to be able to speak good English. I teach English in a junior school and the children I teach enjoy learning English and my especially English songs. (p. 10)*

O estudo do caso acima apresenta a seguinte conclusão: entre as razões que levam as pessoas em todo o mundo a aprender inglês, uma delas é que o inglês é visto como uma língua global que pode ser usada para comunicação entre pessoas de vários países. Esta comunicação pode acontecer de várias maneiras, usando a Internet ou tratando de negócios pelo telefone.

A segunda atividade proposta, *Something to think about*, leva o professor a pensar na sua própria situação de ensino e nas necessidades que seus alunos têm quanto ao idioma que está sendo ensinado. Deve-se observar também se existem semelhanças entre sua situação de ensino e as descritas pelos professores nos estudos de caso. É sugerido que o professor escreva um

parágrafo semelhante aos depoimentos apresentados falando sobre a sua situação de ensino.

### **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. (p.11)

Neste núcleo de atividades - *Something to think about*, o objetivo é estimular a reflexão do professor sobre seu fazer pedagógico. O ato de pensar reflexivo no conceito de Dewey (1979), requer uma atitude de disponibilidade para suspender o desenvolvimento da atividade mental perante a suspeita de obstáculos ou incertezas no percurso. O comportamento do indivíduo que se propõe a pensar reflexivamente deve ser inspirado na luta contra uma atitude mental excessivamente positiva e dogmática, mas exige também a capacidade de suportar o estado da dúvida e a impaciência perante a morosidade do ato da pesquisa.

Mas o que é reflexão? Para Dewey (apud Alarcão, 1996) significa “uma forma especializada de pensar”. Implica um questionamento ativo, voluntário, persistente e rigoroso daquilo em que se acredita ou daquilo que se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências que elas conduzem. O autor ainda diferencia o refletir do ato da rotina. A rotina, embora presente na atividade humana, pode ser guiada por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, ao contrário,

baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. O professor pode ser levado, através de programas de capacitação e de educação continuada a alcançar o nível da reflexão crítica. Zeichner (1993) descreve três níveis de reflexão que os professores podem atingir dentro de um programa de formação e/ou capacitação.

- O **nível técnico**, está relacionado ao conhecimento técnico; a reflexão visa que os formandos atinjam, a curto prazo, determinados objetivos como: a) manter a disciplina em sala de aula; b) conseguir criar um propósito para uma atividade; c) conseguir manter a atenção e interesse dos alunos e, d) levá-los a compreender o conteúdo da aula.

- O **nível prático**, baseia-se na análise da prática, enfatiza conhecimentos que ajudam a solucionar os problemas da ação diária. Neste tipo de reflexão é possível explicar os pressupostos que norteiam a prática pedagógica. Os formandos avaliam o seu próprio ensino, teorizam sobre a natureza da disciplina que lecionam, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre seus alunos e sobre os objetivos mais vastos da escolarização.

- O **nível crítico**, está relacionado às outras formas de reflexão já mencionadas. Ele envolve aspectos éticos e morais que permitem que o professor faça uma investigação realmente crítica que possa esclarecer os objetivos das suas ações. O formando deve, desde o início de sua formação, começar a compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes (ou até opostos) dos alunos que ensina.

Uma estratégia que pode ajudar o professor atingir a reflexão crítica de acordo com Garcia (1995), é a indagação reflexiva usada nos cursos de capacitação de professores com o objetivo de facilitar a tomada de consciência

dos problemas da prática de ensino, pois através dela pode-se analisar as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula. Garcia (1995) defende que o pensamento reflexivo e a ação podem decorrer separada ou simultaneamente e, com base nessa relação identifica quatro formas de reflexão:

A primeira forma é a **instrospecção** que se refere a uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva relativamente distanciada da atividade diária e cotidiana. Pode ser aprendida através de entrevistas, diários ou de construtos pessoais. “A informação que se obtém com estas técnicas não está ligada à ação, correspondendo antes a informações sobre princípios de procedimentos que são esquemas conceituais relativamente permanentes nos professores”.(Garcia, 1995, p.64).

A segunda forma de reflexão é o **exame** o qual implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que já ocorreram e/ou podem ocorrer no futuro. O *exame* está mais próximo da ação na medida em que exige uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar. Esta atividade reflexiva pode realizar-se nas discussões em grupo pelos professores no âmbito de seminários monográficos onde sejam apresentados documentos do tipo diários pessoais.

A terceira forma de reflexão é a **indagação**, que está relacionada ao conceito de investigação-ação e que permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorá-la, implica “compromisso de mudança e de aperfeiçoamento que as outras formas de reflexão não contemplam”. (Garcia, 1995, p.64)

A quarta forma de reflexão é a **espontaneidade** a qual se encontra mais perto da prática, pois reporta-se aos pensamentos dos professores durante o ato

de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e instabilidade na sala de aula.

Levando em conta os níveis de reflexão propostos por Zeichner (1993) e Garcia (1995) entende-se que o curso de capacitação da Open University, situa-se dentro dos níveis técnico e prático segundo Zeichner 1993 e no nível da *introspecção* segundo Garcia 1995.

Constatou-se, de acordo com Zeichner 1993, que o educador técnico estaria preocupado primeiramente em alcançar objetivos estabelecidos e decididos por outros, e o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados.

Assim no curso da Open University o professor não atinge o nível crítico, pois este nível privilegia a reflexão ao nível das condições éticas e políticas da própria prática. Este tipo de reflexão tem em conta os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão. Os docentes precisam aprender a refletir na ação e perceber que a simples aplicação da regra é insuficiente. Nesse processo é necessário que se desenvolvam novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas. Para Zeichner (apud Alarcão, 1996) a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Não é portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Já dentro das formas de reflexão defendidas por Garcia (1995), o professor poderia chegar ao nível da *introspecção* onde o uso do diário (portfolio) poderia servir como uma ferramenta que permite ao professor manter uma certa distância da sua atividade, e considerar seus pensamentos e sentimentos, porém, os professores do curso da Open University não tinham o conceito bem definido

sobre o uso desse diário, e assim o uso deste instrumento , não consolidou-se no sentido que lhe é atribuído no processo de desenvolvimento da reflexão crítica: servir de registro escrito das ações diárias e dos pensamentos dos professores para que em outro momento possam fazer uma busca detalhada nas suas anotações, tomando consciência de seus erros e acertos dentro do processo pedagógico .

Os professores usavam o diário no curso da Open University, dentro de algumas *activities* , atividades variadas que enfocam o papel do professor, do aluno, da língua estrangeira no contexto nacional e mundial, e servem para ajudar o professor a executar tarefas específicas, devem ser elaboradas para ajudar o docente a consolidar sua aprendizagem percebendo o seu progresso no entendimento entre a teoria e a prática. As conclusões sobre as atividades deverão ser anotadas no Portfolio. As anotações sobre o pensamento do professor em uma espécie de "diário" é uma das ações, entre outras que veremos a seguir, propostas por Zeichner (1993), que podem ajudar o professor a desenvolver um processo crítico-reflexivo, aproximando a teoria da prática, o pensamento da ação, o professor do pesquisador. Para Zeichner (1993), as estratégias como seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexão, montagem ou análise de currículos e diários proporcionariam esse ambiente reflexivo-crítico por diversas razões. Razões estas que passaremos a arrolar a seguir:

- **Análise e desenvolvimento de currículo:** para Zeichner (1993) a estratégia de análise e desenvolvimento de currículo oferece aos professores a chance de se tornarem "usuários/planejadores" de currículo, ou seja, pessoas preparadas para tomar decisões sobre assuntos curriculares. Os educadores podem refletir criticamente sobre o conteúdo que ensinam, sobre a importância de estabelecer objetivos e, dessa forma,

questionar aquilo que ensinam e o modo como ensinam, propondo reformulações.

- **Mini-aulas - "ensino-reflexivo"**: aqui Zeichner (1993), propõe que um dos professores do grupo dê uma aula de aproximadamente quinze minutos para o grupo. Esta aula deve conter não só o momento de ensino, mas também um planejamento, uma aplicação e uma reflexão para que haja a possibilidade de problematizar o usual. Estabelece-se a possibilidade da descrição pelo grupo de uma atividade compartilhada, o que permite perceber principalmente como as descrições estão sendo construídas (com base em fatos concretos ou a partir de julgamentos de valor). Na verdade, o uso dessa estratégia para o trabalho reflexivo com educadores tem sofrido fortes críticas uma vez que, em geral, expõe esses educadores a críticas que nem sempre visam seu crescimento, além de criar uma situação, por vezes, excessivamente artificial.
- **Observação de aulas**: a observação de aulas ou etnografia como chama Zeichner aparece como uma ferramenta para levar os professores a verem o comum como problemático, examinando a realidade que está por trás das aparências. Nesse caso, os professores estariam analisando práticas diversas e procurando criar um distanciamento crítico para melhor compreender os processos de sala de aula. Em outras palavras, teriam a possibilidade de descrever, informar e confrontar uma prática observada e até pensar em alternativas para a reconstrução de sua própria ação ou de outros.
- **Reuniões**: as reuniões auxiliam os educadores a explorarem suas próprias ações a partir de seus pressupostos e propósitos, expondo-os a novas idéias e atitudes, e encorajando-os a examinarem as implicações práticas de diferentes pontos de vista educacionais. Em outras palavras, as reuniões

oferecem o ambiente para o contato com as teorias que informam a prática, sua discussão e avaliação em conjunto. Através delas, os praticantes se instrumentalizam para a visão crítica.

- **Sessão reflexiva**: a sessão reflexiva tem como objetivo auxiliar os educadores a analisarem a relação entre seus objetivos e suas práticas para então poderem repensar e modificar sus objetivos. Nelas, os praticantes contam com a presença do outro para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e reconstrução.
- **Pesquisa-ação**: como definida por Zeichner a pesquisa-ação envolve uma investigação auto-reflexiva pelos próprios participantes com o objetivo de compreender e melhorar suas práticas e transmitir esse conhecimento a outros participantes. A pesquisa-ação, portanto, é o próprio processo de reflexão crítica, a prática de fazer pesquisa é vista como um processo de reflexão crítica com momentos de descrição (observação de dados), informação (discussão dos dados com base na literatura apresentada), confrontação (crítica e ação discutida) e reconstrução (sugestões sobre futuros procedimentos e/ou apresentação de reformulações da prática com base nos estudos feitos).
- **Diários** – o diário seria a escrita sobre a prática desenvolvida pelos praticantes. Neste trabalho prioriza-se o estudo dos diários como ferramentas para a reflexão crítica. Pode ser usado como proposta para entender as realizações em contextos de capacitação, desenvolvimento e formação, se usados para a descrição, compreensão e transformação da ação.

Dentro de algumas atividades que o professor precisa desenvolver e anotar seus resultados, o curso da Open University propõe o uso do diário. Sabemos que o diário, na pesquisa etnográfica, pode ser usado como uma ferramenta útil para a construção interna da reflexão crítica, para a transformação do indivíduo uma vez que através dele o professor tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento que poderá servir como contexto de reflexão crítica. Porém, no curso da Open University, o diário é usado apenas como um registro onde o professor-aluno anota as conclusões e pensamentos sobre a sua prática. E, segundo alguns depoimentos informais de participantes do referido curso, os professores não tinham noção do uso do portfólio (diário) sob a luz da reflexão crítica. Apenas faziam suas anotações para apresentar ao tutor e para ter um controle das atividades que desenvolviam.

Nas atividades 1.2 e 1.3 da unidade 1 apresentadas a seguir, o professor deve fazer suas anotações em seu portfólio. A atividade 1.2 ilustra como a língua inglesa é amplamente usada em todo o mundo e porque é considerada uma língua global ou mundial. Procura esclarecer ao leitor porque tantas pessoas no mundo falam o inglês e justifica as variantes da língua nos diferentes países onde que é falada.

### **THE USE OF ENGLISH WORLDWIDE**

*The case-studies show us that people all over the world are learning English for many reasons. One of these reasons is that English is viewed as a global or world language, which can be used to communicate with people from other countries. (This communication can take many forms, for example using the internet or making a business telephone call). But how widely is English actually used? And what exactly is a 'global' or 'world' language? (p. 12)*

A atividade 1.2 ainda é voltada para o professor participante do curso para que discuta com outros colegas sobre as questões apresentadas no quadro abaixo: variedades do inglês usadas em seu país, se percebe as variedades do idioma entre outros países. Solicita ainda que os professores tomem nota de suas conclusões.

**ACTIVITY 1.2 (Allow about 15 minutes).  
Varieties of English**

Consider the following questions and make some notes in response to them ( if possible, discuss the questions with another teacher):

- Which variety of English is most widely used in your country? Why do you think this is so?
- Are any different varieties of English spoken in your country?
- Can you think of any differences between the main varieties of English, such as American English and British English? Make a note of as many as you can. (p.13)

A proposta da atividade 1.3 é que seja realizada com outros professores. Deve-se partir do princípio da expansão do inglês no mundo e se posicionar dando idéias e sugestões: trata-se de um aspecto positivo para o desenvolvimento econômico ou não e explica de que forma o inglês pode afetar as línguas usadas no seu país.

**ACTIVITY 1.3 (Allow about 20 minutes).**  
**Your view of the spread of English**

***The Spread of English***

*There are many different attitudes to the spread of English around the world. Some people see the spread of English as a positive thing. For them, English was once an obscure language from a small island in Europe, but it has grown from strength to strength and finally triumphed as a world language. Other people are more worried about the role that English now plays in the world. For them English is like a weed which is taking over the landscape throughout the world and forcing out other languages. According to this view, the dominance of English decreases cultural and linguistic diversity, leading other languages to decline and disappear.*

If possible, try to do this activity with other teachers.

- Consider the spread of English in the world. Do you think it is a positive and useful development, or something to be resisted, or do you have a different view? Give reasons for your ideas.
- How might the spread of English affect the languages used in your country?
- What do you think your learners think about the spread of English? Try to find out more about this by doing the classroom activity below. (p.15)

A atividade 1.4 faz parte das *classrooms activities* e propõe que o professor discuta com os alunos alguns tópicos em sala de aula, como os pontos positivos e negativos de aprender a língua inglesa. Propõe ainda que o professor os ajude a entender que além da comunicação com pessoas de outros países, o aprendizado do idioma é uma grande possibilidade para que eles tenham acesso a diferentes culturas.

## **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, translate 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.)

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. (p. 15)

Nas *classroom activities* o professor tem a oportunidade de desenvolver e testar atividades, e ainda propor discussões com os alunos sobre determinados conteúdos com seus alunos.

Entende-se que este tipo de atividade pode ajudar o professor a tomar consciência das dimensões da reflexão que acontece no mundo da prática, em situação real, o que permite ao docente fazer experiências, cometer erros, tomar consciência desses erros e tentar de novo, de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências e isso só é possível se o professor refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. Para Pérez Gomes (1995), a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem, uma vez que no contato com a prática não apenas se adquirem e constroem novas teorias, mas também se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Para referir-se aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática Shön (1983, 1987) apresenta os seguintes termos que dão uma dimensão de tempo ao processo reflexivo: a) **o conhecimento na ação**; b) **a reflexão na ação**; c) **a reflexão sobre a ação**.

O **conhecimento na ação** é o conhecimento do saber fazer, um processo tácito que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente, e que funciona, proporcionando os resultados esperados, enquanto uma determinada atividade estiver sendo exercida. É um conhecimento que está subjacente às nossas ações.

A **reflexão na ação** acontece no transcórre da ação, indicando que o agente está adequando seu agir à complexidade da situação, uma vez que é capaz de percebê-la e de intervir sobre ela imediatamente, em seu próprio contexto, de modo a atingir seus objetivos. Essa forma de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor, que o levam a improvisar, tomar atitudes no

momento em que está atuando em sala de aula e fazer novas construções num processo denominado de diálogo com a situação.

Além do processo de reflexão na ação, Shön (1983) salienta que é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a ação. O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, muitas vezes por meio da descrição verbal, de forma consciente. A **reflexão sobre a ação** é um processo que fomenta a evolução do desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Esse tipo de reflexão, que pode ser definido como meta-reflexão, propicia ao professor desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

De acordo com esse processo, o professor passa a construir novas regras, novas teorias, novos procedimentos que irão ajudá-lo a responder novas e inesperadas situações da sua prática. Porém para que ocorra essa mudança o professor precisa conhecer alguns instrumentos de análise que lhe permitam a construção do conhecimento, que possa levá-lo a desenvolver uma postura de reflexão crítica, e que entendemos não foram desenvolvidos durante o curso da Open university.

#### **Das ações que norteiam o processo de reflexão crítica.**

Dos autores que propõe a reflexão crítica, entre eles Smyth (1987, 1992) e Zeichner (1993, 1995) alegam que Shön (1983,1987,2000) dá pouca relevância ao contexto sócio-histórico e político em que a prática se realiza. De acordo com Smyth (1987) a reflexão não pode se situar apenas nos aspectos de nível micro do processo de ensino/aprendizagem e dos conteúdos, mas deve atingir, também, um nível macro de reflexão sobre as questões éticas, pessoais e políticas. Para conceder poder emancipatório do professor (empowerment) ao professor, o autor

afirma que é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor seu papel intelectual. Para melhor compreender o que é reflexão num contexto crítico, faz-se necessário um quadro que propicie aos pesquisadores delimitar claramente o que estão denominando 'reflexão'. Por meio de quatro ações desenvolvidas por Freire (1998), Smyth (1987) propõe formas de ações que podem ajudar os professores no desenvolvimento da reflexão seja durante um curso de capacitação ou na sua prática diária.

- **Descrever o que faço?** O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o professor- aluno revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite uma maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula. É importante que ele descreva seu plano de aula, como ela se desenrolou naquele dia, descreva de um problema que esteja enfrentando em sala de aula e sua interação com os alunos, colegas e superiores. Essas descrições não precisam ser complexas ou técnicas, mas devem dar voz às ações dos praticantes como ponto de partida para a reflexão, como um passo necessário a uma reflexão posterior.
- **Informar:** qual o significado das minhas ações? Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas. Ao informar, o aluno-professor pode identificar e verbalizar as teorias que permeiam seu texto. Teorias que ele próprio foi percebendo e internalizando no decorrer de sua história como aluno e como professor.
- **Confrontar:** Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma? Smyth (1987) explica que este é o momento de confrontar idéias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, ou seja, questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina. Confrontar envolve uma avaliação e reflexão sobre

valores culturais e sócio-políticos que embasam o processo educativo, bem como as avaliações da prática e idéias arraigadas. O resultado do confronto pode levar o professor a perceber como as forças sociais e instrucionais influenciam suas ações e pensamentos. Smyth propõe ainda algumas perguntas que podem orientar o confronto:

- a) O que as minhas práticas revelam sobre meus conceitos, valores e crenças sobre o ensino?
  - b) De onde vieram as minhas idéias?
  - c) Que práticas sociais estão expressas nessas idéias?
  - d) O que me faz manter minhas teorias?
  - e) Que visões de poder elas revelam?
  - f) As minhas práticas parecem estar a serviço de quem?
  - g) O que restringe minha visão sobre o que é possível realizar no ensino?
- **Reconstruir:** Como posso fazer diferente? Como posso me transformar? Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o aluno-professor pode alterar sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões sobre o ensino/aprendizagem, o aluno-professor vai ganhando, gradualmente, maior controle sobre esse processo, de forma que possa decidir o que é melhor para sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (particulares) que progressivamente vão se aproximando das teorias formais (Amaral et al., 1996).

Estas perguntas pedagógicas podem ajudar o professor a desenvolver uma postura crítico reflexiva perante sua prática, levando-o a entender que um projeto de capacitação deve transcender o ensino que pretende uma mera atualização

científica, pedagógica e didática, que deve servir como possibilidade para criar espaços de participação, reflexão e formação para que “as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. (Imbernón, p. 15, 2002).

Já para Belloni (2001), um projeto de capacitação tanto em EAD como no ensino presencial deve organizar-se em três grandes dimensões de forma a atender às necessidades de atualização: pedagógica, tecnológica e didática.

A **dimensão pedagógica** se refere às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e também inclui o domínio de conhecimentos relativos ao campo da pedagogia (processos de aprendizagem e de conhecimentos). Estes estão baseados em teorias construtivistas e em metodologias que visam desenvolver as capacidades relacionadas com a pesquisa e a aprendizagem autônoma, onde o professor precisa experimentar, em sua própria formação, esse conhecimento para posteriormente ser capaz de desenvolver com seus alunos.

A **dimensão tecnológica**, busca estabelecer a relação entre a tecnologia e a educação em todos os seus aspectos. A utilização dos meios técnicos disponíveis (multimeios), os quais incluem a avaliação, a seleção de materiais pedagógicos e a elaboração de estratégias de uso.

A **dimensão didática** se refere à formação específica do professor no campo científico e à necessidade constante de atualização quanto à evolução da disciplina, e deve estar relacionada com a dimensão tecnológica por também referir-se ao uso de materiais didáticos.

*“A concepção de estratégias adequadas de utilização dos materiais e tecnologias de aprendizagem a distância, que são tão ou mais importantes que os próprios materiais, é fundamental para o sucesso de uma ação educacional a distância. Estas estratégias devem ser parte integrante dos materiais, tendo como objetivo, promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma”. (Belloni, 2001, p.103)*

Assim, segundo as concepções de Belloni (2001) sobre as estratégias adequadas de utilização dos materiais em EAD, e se a aplicarmos à análise objeto desta pesquisa, verificamos que o livro “Teaching and Learning English” propõe atividades que englobam questões pedagógicas, didáticas e tecnológicas no que se refere ao conhecimento e aprendizagem do professor, o uso dos meios tecnológicos disponíveis como televisão e vídeo, oportuniza a troca de experiências entre professores e busca desenvolver a autonomia do docente.

No que se refere à dimensão pedagógica tratada no livro, o professor é levado a testar técnicas de como levar seus alunos a refletir sobre o papel da língua Inglesa na atualidade, sobre o que é ser um bom aprendiz de línguas. O docente deve experimentar metodologias que fazem parte do ensino-aprendizagem da língua inglesa, de forma a verificar qual dentre elas facilita a aprendizagem de seus alunos e, para isso, desenvolver várias atividades em sua sala de aula. No livro “*Teaching and Learning*” as propostas de tais atividades encontram-se inseridas nas *Classroom Activities*.

As *Classroom Activites* são atividades criadas para serem desenvolvidas em sala de aula. O professor deve propor discussões com os alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa, desenvolver e testar algumas destas atividades em sua prática diária de sala de aula e, posteriormente, fazer o registro dos resultados obtidos em seu portfolio. Segundo Nóvoa (1995) é importante que durante um processo de formação, bem como nos cursos de educação continuada o professor tenha a oportunidade de passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma

reflexão crítica sobre sua utilização. A formação deve passar por processos de investigação diretamente articulados com a prática pedagógica. A título de ilustração, foram selecionados alguns exemplos onde o professor é levado a fazer a experimentação na sua prática:

Apresentaremos o exercício 2.4 da unidade 2, na qual foi trabalhada a importância da língua inglesa no Brasil e no Mundo. Na unidade 2 serão enfocados aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas. Esta unidade recebe o título de ***Topic 2 – Teaching and Learning Languages***.

**Topic 2 – Teaching and Learning Languages****Classroom activities 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 learner's responses. (p. 27)

**Topic 3 – Methods for Teaching English.****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 or the 'comparison of pictures' activity that you saw on the video. Make sure that you first check your learners' knowledge of the languages 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 the questions and responses that you used in Classroom Activity 3.2. (p. 46)

O primeiro modelo propõe que o professor apresente aos seus alunos uma lista de características de um bom aprendiz de línguas. Isto pode ser feito em L1 para ajudá-los a entender melhor os itens da lista. Deve-se investigar também como eles gostariam de aprender línguas e o que os ajuda a aprendê-

las. As respostas devem ser registradas no portfólio, assim como a avaliação do professor sobre o resultado da atividade. No segundo modelo há a proposta de realizar a atividade dentro da abordagem comunicativa, que prevê uma comunicação realística entre emissor e receptor em algumas situações de fala, usando para isso figuras motivadoras para que os alunos as comparem e as descrevam. O conhecimento das estruturas que eles já tem da língua deve ser aproveitado durante todo o desenvolvimento da atividade que também deverá explorar novas situações onde eles possam aumentar e enriquecer esse conhecimento. Os erros dos alunos devem ser anotados pelo professor durante todo o processo, para que no final da aula eles sejam apresentados juntamente com a forma correta de uso.

Já nas *Activities* são apresentadas atividades que enfocam o papel do professor, do aluno, da língua estrangeira no contexto nacional e mundial, fatores que estão subjacentes à prática do professor em sala de aula como motivação e formas de abordagem dos conteúdos. As *activities* permitem que os professores troquem experiências de natureza didática/pedagógica e façam discussões onde comparam situações que envolvem esta prática diária.

*“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. (Nóvoa, 1995, p. 26).*

As *activities* também apresentam sugestões de como trabalhar as quatro habilidades: *listening, speaking, reading, writing*, e os principais problemas envolvendo cada uma delas.

As *activities* favorecem a relação entre a teoria e a prática e o professor tem a oportunidade de aprofundar e relacionar um pouco mais seu conhecimento

sobre as mesmas, de pensar e repensar suas experiências práticas. Em cada unidade também estão presentes, junto com as *activities*, algumas teorias subjacentes às práticas do professor, permitindo dessa forma que o docente articule seus saberes práticos e teóricos na construção de novos conhecimentos. Pérez Gómez (1995) descreve dois componentes que distinguem o conhecimento do professor:

a) Científico-cultural – engloba o conhecimento do conteúdo da disciplina que ensina.

b) Psicopedagógico – que permite aprender como atuar eficazmente em sala de aula ou seja, administrar as situações relativas ao processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as situações de sucesso relativas aos objetivos estabelecidos bem como as situações que não foram bem sucedidas.

Segundo o autor, no componente psicopedagógico é preciso distinguir duas fases principais: a primeira onde o professor adquire conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem que oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, destaca-se o lugar da aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz.

Na primeira fase o professor é visto como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico dentro de um modelo de racionalidade técnica onde apenas administra problemas buscando soluções onde possa aplicar os princípios do conhecimento meramente científico. Na segunda como prático-autônomo que reflete, que é capaz de tomar decisões e que cria durante a sua própria ação.

A atividade que segue consta da unidade 3 do livro “*Teaching and Learning English*”, a qual se intitula *Methods for Teaching English* (Métodos para o ensino do Inglês):

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

#### **Activity 3.1**

#### **Grammar-translation and the process of language learning.**

In Topic 2, we examined active and scaffolded learning, and the processes involved in learning a language. Review what you learnt in topic 2 and then look again at the list of characteristics of the grammar-translation approach. For each characteristics make a note of whether you think it fits in with the principles of language learning discussed in Topic 2. (Give reasons for your answers).

You may want to consider (for example):

- The role of the teacher;
- Whether the learners are actively involved; and
- The type of activity used.

As explained, the grammar-translation method was developed from techniques used in teaching Greek and Latin and then applied to the teaching of modern languages. It is not based on a theory of how people learn languages and was not developed to help people communicate through speaking and listening, but to help in reading and translation. Its use in the English language classroom can be criticized, therefore, for a number of reasons:

- Learners learn about the language, rather than how to use the language.
- The focus is on translation from English into the learners' L1, so learners do not get the opportunity to develop writing, listening and speaking skills in English.
- Vocabulary is made more difficult to learn because it is usually taught in isolated lists – it is not taught when it is needed in order to communicate.
- Using correct grammar is given more emphasis than being able to communicate with someone.
- The attention given to grammatical accuracy and translation may not motivate many learners.
- The teaching of grammar rules does not encourage learners to be active.

There are also positive features of this approach. Teachers using grammar-translation often know a lot about English grammar and can help learners with difficult grammar rules. Learners may be required to translate texts in an examination and may therefore need to practice this skill. Translation activities can be useful in learning new vocabulary and grammar. So it is important to choose carefully when to use grammar-translation, and to design exercises which are appropriate to your learners. (p. 37)

A atividade propõe que o professor examine os processos que envolvem o aprendizado de línguas apresentados na unidade 2, onde está explicado o princípio da aprendizagem ativa "*active learning*" e "*scaffolded learning*", denominada aprendizagem em andaime, esclarecendo como estes tipos de aprendizagem ocorrem tanto para quem aprende como para quem ensina línguas. O professor é levado a lembrar o que foi visto na unidade anterior através de uma lista de características envolvendo o método da gramática e tradução; deve também fazer uma reflexão sobre os princípios que envolvem o papel do professor, dos alunos, se estes estão ativamente envolvidos nas atividades e que tipo de atividades são usadas dentro do método da gramática e tradução. Apresenta ainda um breve histórico sobre o desenvolvimento do método assim como os aspectos positivos e negativos que o mesmo apresenta na aprendizagem da língua Inglesa.

No que se refere as *Video Activities* estas apresentam situações de ensino-aprendizagem do inglês em sala de aula em outros países onde o idioma é ensinado. O professor deve assistir a alguns trechos da fita, perceber como acontecem estas situações, comparar e responder algumas indagações relacionadas a situações reais de ensino/aprendizagem em sua própria sala de aula. As atividades em vídeo estão sempre relacionadas com o conteúdo apresentado em cada unidade. A atividade selecionada foi retirada da unidade 2 do livro:

## Teaching and Learning English

### Topic 2 : Teaching and Learning Languages.

#### Video Activity 2.1

#### Scaffolded learning.

For this activity you will need to watch the first sequence on the course video (Sequence 1: A Turkish classroom). This shows a teacher and her class doing an activity with pairs of pictures which are similar or different (The children have to describe the pictures in English). Watch the video now, and make notes on the following:

Does the teacher break the activity down into stages (as in the "personal information" example in Figure 2)? Make a note of the stages you can see.

1. How does the teacher try to ensure that all the students understand what to do in this activity? How would you try to do do in such a situation?
2. The last part of the sentence shows a pair of children doing the activity together. Do they seem to understand what to do? Do you think that the teacher provided sufficient "scaffolding" for the activity? (p. 22)

Esta *video activity* está relacionada com o conteúdo apresentado na unidade 2 e privilegia o "*Scaffolded learning*" como mencionado anteriormente. Este termo recebe a denominação semelhante a "andaime" porque procura fazer uma ponte entre o conhecimento que o aprendiz já possui do idioma com aquele que ele aprenderá, através de situações em que o professor deverá

orientá-los para que o aprendizado se realize. No momento em que está assistindo o vídeo, o professor deverá parar a fita algumas vezes para fazer as anotações que pede em cada uma das *video activities*.

A ferramenta de vídeo é importante nos cursos de formação de professores, pois serve para promover um processo reflexivo sobre as ações, envolvendo o ensino-aprendizagem, podendo intervir até mesmo no aprendizado dos professores em diversos momentos da sua prática e de múltiplas maneiras, dando-lhes sugestões do como trabalhar.

*“Essa polivalência do instrumento ligada à sua flexibilidade torna particularmente interessante a descoberta de competências e estratégias privilegiadas pelas práticas de formação de professor a que correspondem termos como microensino, autoscopia didática e videoformação”. (Paquay e Wagner, 2001, p.150).*

Para os autores a ferramenta de vídeo pode ser um bom demonstrador de diversas concepções de formação, instrumentalizando as ligações teoria-prática, sendo que o seu maior valor formativo está ligado à possibilidade de explorar seus dados e de submetê-los a uma análise mais detalhada das situações que envolvem a prática pedagógica do professor. Porém os autores alertam para o cuidado que a articulação entre teoria-prática não caia na “reprodução de rotinas e de modelos implícitos de comportamento e, portanto, de uma aquisição de saber-fazer isolados de uma reflexão sobre seus fundamentos”.(Paquay e Wagner, 2001, p. 150). O trabalho com o vídeo oferece meios para a construção de uma prática refletida e consciente dos efeitos que produz, capaz de se avaliar e de se regular a prática docente, deixando uma marca que permite uma auto-observação retransmitida e repetida. Para os autores Paquay e Wagner (2001), é uma memória que estimula a reflexão e a análise, individualmente ou em grupo, buscando formar um profissional prático-reflexivo.

Já nas atividades “*Something to think about*”, o objetivo é estimular no professor a reflexão, estabelecendo uma relação entre o conhecimento teórico veiculado em cada unidade e a prática do professor em sala de aula, e são apresentadas sempre de forma contextualizada dentro dos conteúdos.

Este processo de reflexão deve se apoiar na análise cuidadosa da própria prática dos participantes, onde são analisadas as situações práticas e os procedimentos planejados e utilizados antes e durante o processo da ação. Dentro dessa perspectiva há uma valorização do conhecimento prático do profissional. Suas teorias já internalizadas, suas crenças e suas pressuposições passam a ser elementos usados para compor seu conhecimento prático. Assim, o professor é capaz de “elaborar um diagnóstico da situação de ensino, tomar decisões quanto às estratégias de intervenção a serem usadas e atua de acordo com essas decisões”. (Castro, 1999, p.25).

Segundo Tognato (2002) a reflexão técnica e a prática se limitam a repensar as abordagens, métodos, técnicas, conteúdos e uso de atividades. Na reflexão crítica é que serão analisados o contexto e o processo de ensino-aprendizagem, verificando os porquês de certas atitudes, comportamentos, interações dentro e fora da sala de aula.

*“ 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”. (Tognato, 2002, p.31).*

Ainda, de acordo com a autora, é necessário que se faça o trabalho de reflexão no processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de lutar contra

respostas automáticas, únicas e autoritárias. O professor poderá encontrar respostas dentro de suas crenças e experiências pessoais e também fora delas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

***É preciso que haja luta, protesto, que haja exigência, e responsáveis, de maneira direta ou indireta pela tarefa de formar, entendam que a formação é permanente...***

Paulo Freire.

Segundo Leffa (2001) o professor de língua estrangeira é um profissional em formação contínua, precisa estar sempre se atualizando não só para acompanhar um mundo em constantes mutações mas para ser capaz de provocar mudanças onde possa conseguir autonomia e poder para ensinar, transgredindo o currículo se for necessário.

A formação profissional deve ser entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento onde o professor tenha tempo e condições para desenvolver sua própria aprendizagem. A busca pela educação contínua e/ou permanente tornou-se uma constante entre os profissionais da educação, uma vez que a procura do professor por programas de educação continuada é uma forma que ele encontra para tentar suprir necessidades, desejos, inquietações e ansiedades que se fazem presentes na sua prática docente.

Nesse contexto os cursos de atualização e/ou capacitação na modalidade a distância vem ocupando um lugar de destaque uma vez que o professor pode dedicar-se e desenvolver seus estudos sem precisar se afastar da sala de aula.

Retomei aqui Leffa com o objetivo de ratificar a importância da oferta do curso da Open University, iniciativa dos responsáveis pela educação no Paraná, visto que este oportunizou aos participantes uma relação próxima com a modalidade a distância, alternativa importante para a formação continuada do professor. Esta modalidade de ensino, dentro de suas características, deu aos participantes o desenvolvimento da autonomia e a responsabilidade com seu auto-estudo. Contudo, em que pese o fator cultural, pude detectar, através de depoimentos informais para esta pesquisa, a falta de intimidade dos professores participantes do Curso da Open University com a educação a distância. Os professores que participaram da turma piloto no ano de 2000 sentiram dificuldade de adaptação a essa modalidade de ensino, uma vez que não estavam acostumados a estudarem sozinhos e a organizar o seu próprio tempo de estudo. Não tinham disciplina para, sistematicamente, dispensar de 10 a 14 horas semanais para desenvolver o auto-estudo – tempo exigido pelo referido curso. Este previa ainda encontros com o grupo de estudos do qual os professores-alunos faziam parte para desenvolver algumas atividades propostas pelo material, o livro (*Course Book Teaching and Learning English: a course for teachers*) e o livro complementar (*English for the Teacher: a language development course*), e para a troca de experiências.

Os participantes entendiam a troca de experiências como uma atividade que poderia enriquecer muito suas práticas em sala de aula. A principal contribuição dessa troca de experiência consiste em os professores aprenderem uns com os outros quando trabalham juntos. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. Contudo, durante o curso OU muitos reclamavam da falta de tempo para os encontros com o grupo e consideravam que o número de atividades para desenvolverem sozinhos ou com seus alunos, conforme propunha o material, eram muitas. Assim, a promoção do diálogo entre os professores, fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional, ficou prejudicado. De certa forma o curso feria um dos princípios importantes da educação contínua, obter dos seus alunos um investimento maior

no sentido de que realmente se efetivasse a troca de experiências. É importante observar que, em parte, esta falta de diálogo também ocorria visto a situação em que esses professores estavam inseridos: muitas aulas, pouco tempo disponível, impossibilidade de uma licença no trabalho e, sobretudo, o contato com o novo: a educação a distância.

Diante deste cenário, é possível afirmar que a **dimensão pedagógica** (Belloni (2001)) presente neste processo, conforme mencionada anteriormente nesta pesquisa, e responsável pela tutoria e pelo domínio de conhecimentos relativos à pesquisa e a aprendizagem autônoma não foi desenvolvida de forma significativa: a tutoria não conseguiu se realizar plenamente, pois não logrou desenvolver nos participantes o aspecto da troca de experiências.

Belloni (2001) argumenta também que devem estar presentes em um curso de capacitação outras dimensões as quais denomina de **tecnológica e didática**. A primeira, utiliza-se dos meios técnicos disponíveis para estabelecer relação com a educação em todos os seus aspectos. Dentro do curso da Open University foi possível identificá-la, uma vez que uma das exigências para que os alunos participassem era que deveriam ter acesso a um computador onde pudessem enviar e/ou receber e-mails do tutor; também precisariam ter disponíveis aparelhos como vídeo, gravador. Na **dimensão didática**, o professor tem acesso a informações científicas no que se refere ao seu campo de estudo e esta deve estar ligada à dimensão tecnológica por referir-se também ao material didático. Nesse campo os alunos receberam o embasamento teórico no que se refere ao ensino-aprendizagem da disciplina de língua estrangeira para que pudessem dentro das atividades propostas pelo material encontrar possibilidades de articulação com a prática em sala de aula.

Entende-se que o professor precisa conhecer ou ter noção das teorias que regem suas práticas uma vez que o conhecimento pedagógico se constrói e por vezes se (re)constrói durante sua vida profissional através da sua relação entre a

teoria e a prática. O conhecimento produzido em sala de aula, inserido na prática, não deve seguir apenas um método ou um modelo teórico, é necessário que esta relação proporcione ao professor um processo de desenvolvimento aberto em que seja capaz de desenvolver uma postura crítico reflexiva que o permita aceitar, adaptar ou até mesmo rejeitar indicações alheias a realidade em sua sala de aula.

Fundamentadas em teóricos como Krashen (1981, 1982, 1997) e Belloni (2001) as análises das teorias relacionadas ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira e a EAD demonstraram que o curso da Open University enfatizou aspectos relacionados a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira, sem contudo promover a aquisição lingüística. Sendo assim, o curso realizado só atingiu em parte os principais objetivos a que se propunha: ampliar a capacidade metodológica para o ensino da língua inglesa e ampliar o conhecimento e o uso desse idioma.

Sendo assim esta pesquisa me levou a concluir que curso analisado procura estabelecer uma relação entre teoria/prática na medida em que os alunos durante os encontros presenciais são levados a conhecer uma teoria que posteriormente estará subjacente às atividades propostas pelo material, e que serão desenvolvidas durante suas ações pedagógicas, sem no entanto levar o professor a um questionamento crítico reflexivo durante suas ações na aplicação de tais atividades.

É importante retomar aqui os níveis de reflexão já mencionados nesse trabalho, defendidos por Zeichner (1995), onde no nível técnico estão presentes apenas ações disciplinares ou apresentação de atividades diferenciadas durante a aula, levando os alunos a atingirem apenas o objetivo proposto para tal atividade. O nível prático teoriza sobre os processos de ensino/aprendizagem e sobre seus objetivos.

Um ensino reflexivo implica uma preocupação constante e ativa com os objetivos, conteúdos, bem como com suas conseqüências, significados e eficiência, combinados à capacidade do professor de questionar, com atitudes de espírito aberto, como monitores, avaliadores, capazes de rever seus erros e tentar de novo de forma diferente; capazes de atuarem como atores dinâmicos do processo educativo em que se inserem.

Apesar de algumas atividades como *Something to think about* e algumas das *Activities* apontarem para um processo de reflexão crítica, acredito que estas não despertaram no professor uma reflexão profunda durante suas ações, ficando apenas nos níveis técnico e prático. Nestas atividades o professor é levado a comparar situações de ensino em que está envolvido - a sua prática docente, com as situações que o material apresenta; é levado a pensar e relatar seu pensamento no portfolio, mas isso não é suficiente para ele desenvolva uma atitude de reflexão crítica. Para que um processo de reflexão prático/teórica ocorra é necessário que o professor analise e compreenda sua prática e que seja capaz de intervir sobre a mesma. Para que o docente seja capaz de perceber questões relativas à reflexão, o mesmo deve ser levado a adquirir um conhecimento prévio sobre o assunto. Talvez isso pudesse ser trabalhado inicialmente no curso de capacitação, dessa forma os docentes se encontrariam instrumentalizados para um aprofundamento maior nas questões relativas a reflexão crítica.

As atividades apresentadas pelo material "*Something to think about*" e "*Activities*" seriam assim abordadas com mais seriedade e profundidade, levando o professor a uma mudança efetiva de seus pensamentos, suas crenças e suas atitudes.

Segundo informações obtidas através dos professores-alunos participantes do curso no que se refere a *video activity*, o professor poderia ter a oportunidade de intervenção, onde pudesse filmar suas próprias aulas, explicitando desta forma suas situações próprias de ensino/aprendizagem da língua estrangeira e analisá-

las com mais profundidade, avaliando se houve falhas ou não. A proposta do material era que o professor-aluno assistisse ao vídeo, o qual apresentava cenas do ensino da língua Inglesa em alguns países e descrevesse alguns aspectos: como por exemplo perceber como se desenvolvia o processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira mostrado nas situações do vídeo.

Uma das sugestões desta pesquisa no que se refere à *video activity* é que o vídeo possa ser usado como uma ferramenta a favor do professor-aluno durante o processo de desenvolvimento e capacitação. Pode tornar-se um instrumento importante na busca para alcançar a reflexão crítica, uma vez que permite que o docente ao filmar suas aulas possa, posteriormente, assisti-las uma ou mais vezes e verificar como aconteceu o ensino e a aprendizagem do conteúdo trabalhado e quais foram seus erros e acertos dentro dos objetivos pré-estabelecidos. Esta atitude permite que o professor faça as correções necessárias durante os próximos conteúdos a serem trabalhados, tornando-se um pesquisador da sua própria prática.

Para as *Classroom activities* o material apresenta sugestões de como devem ser elaboradas e desenvolvidas em sala de aula algumas atividades, nas quais o professor deve buscar a participação de seus alunos durante a realização das mesmas de forma a construir suas conclusões sobre estas atividades.

Tanto pela experiência vivenciada como aluna da primeira turma do curso da OU 2000, como através da fala de colegas que também participaram do referido curso, as atividades acima mencionadas foram realizadas pelo professor-aluno apenas de forma técnica (mecânica), uma vez que o professor aplica regras e técnicas sem no entanto fazer uma reflexão sobre o que se espera do trabalho que está desenvolvendo.

Dentro desse contexto o professor-aluno torna-se apenas um instrumento que administra situações relativas ao processo de ensino aprendizagem, atingindo

com isso apenas o nível da racionalidade técnica, o qual impõe ao docente uma relação de subordinação entre teoria/prática, quando o mesmo deveria, dentro de um curso de capacitação, ser levado a um desenvolvimento prático autônomo, que o torne capaz de refletir, tomar decisões e criar durante sua própria ação.

Assim, não é suficiente atribuir aos professores a missão de serem reflexivos e autônomos. É preciso que se crie uma tradição de pensamento e de reflexão que possam apoiar este esforço. O que se propõe a partir dessa pesquisa é que não só se continue investindo na educação permanente do professor de língua estrangeira mas, sobretudo, instrumentalize-os de forma a responder adequadamente pelo seu fazer pedagógico. É importante que seja dada ao professor condições para que possa participar de programas de desenvolvimento que priorizem paradigmas de formação e promovam sua preparação para que possa atingir o nível de um profissional crítico-reflexivo consciente do seu papel na educação e na sociedade.

O que se constatou no decorrer desta pesquisa, e com base nas análises realizadas, é que o curso de capacitação da OU proporcionou ao professor de língua inglesa da escola pública do Paraná um desenvolvimento profissional relativo, isto é, houve a possibilidade de repensarem suas práticas pedagógicas e em parte resgatar sua auto-estima, pois durante muito tempo os professores de língua estrangeira não tiveram a oportunidade de participar de cursos de capacitação e/ou desenvolvimento profissional oferecidos pelo estado. Tiveram também a oportunidade de entrosamento com a comunidade escolar e com os profissionais da própria área. Contudo, foi também possível concluir que, a despeito das vantagens que apresentava, o curso possuía algumas falhas – aspectos estes amplamente tratados nesta pesquisa, que prejudicaram, de certa forma, a proposta. Por sugestão dos professores das Universidades que faziam parte do programa e dos tutores, procurou-se fazer, na edições de 2001 e 2002, algumas alterações, buscando corrigir as falhas apresentadas no curso de 2000. Houve, sobretudo, um empenho em oferecer aos tutores e professores-alunos

mais suporte durante o desenvolvimento do projeto. Essas ações representam um grande ganho tanto para os professores como para os alunos. Os avanços para os professores dizem respeito a uma maior integração do conteúdo a ser desenvolvido com o contexto sócio-histórico e experiências pedagógicas. Para os alunos representam o estabelecimento de relações entre as aulas e o seu dia-a-dia, o que também pode despertar maior interesse e participação nas aulas.

Para novas ações, no que diz respeito ao ensino aprendizagem de Inglês, deve-se priorizar caminhos que levem à reflexão crítica, atitude algumas vezes relegada ao esquecimento pelos responsáveis da educação no afã de promover novos cursos, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade: formar docentes conscientes da sua prática é que os levará a avaliar e reorientar o seu percurso de ensino sempre que sua atividade docente exigir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão.Portugal. Porto Editora,1996.

ALMEIDA, FILHO, J. P. C. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.Campinas, SP. Pontes, 1998.

ALMEIDA, M., Palmer, C. Primeiro Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas estrangeiras no Setor Público do Paraná: A proposta da Secretaria de Educação para o novo milênio. (Rel. mimeo). Faxinal do céu, 1999

ALTET, M. La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques. Paris, PUF, 1994, p.254.

ALTET, M., Paquay L.,Perrenoud P., Charlier E. (Org.). Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Artmed editora, Porto Alegre, 2001.

AMARAL, M. J., Moreira, A. Ribeiro, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: Alarcão, Isabel (org.). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão.Portugal, Porto Editora,1996.,

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância, 2.ed.Campinas, Sp. Autores Associados,2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

BROWN. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ.Pentice Hall, 1994.

\_\_\_\_\_. Teaching by Principles: na interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, NJ. Pentice Hall.1994.

CASTRO, Solange T Ricardo de. A Linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês.Tese de doutorado em Lingüística Aplicada, Puc São Paulo, 1999.

CHARLIER, E. Paquay, L. Perrenoud, P. Altet, M. (Org.).Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Artmed editora, Porto Alegre, 2001.

CHAVES, S. Cecília. O Perfil do novo Educador frente a Informatização no processo de ensino aprendizagem. 2001 \_ site :<http://sites.uol.com.br/cdchaves/perfileduca.htm>

CHOMSKY, N. Language and the Mind. New York: Harcourt, Brace and Winston 1968.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança.In: Nóvoa Antonio (org.) Os Professores e sua Formação.Lisboa. Dom Quixote, 1995.

DEWEY, John. Como Pensamos. Nacional ed. São Paulo, 1979.

ELLIS, Rod. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Multilingual Matters Ltd. Clevedon; Philadelphia; Adelaide; 1997.

FRAHM, G. F. Change/Innovation in Mainstream Education in Paraná, Brasil.Tese de doutorado. Lancaster : Lancaster University, 2000.

FREED, Barbara F. Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. Lexington, Massachusetts: Heath and Company, 1991.

FREEMAN, Donald. & RICHARDS, Jack C. Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1998.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, A (org.), Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

GIDDENS, A . As Conseqüências da Modernidade. São Paulo: UNESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Modernidade e Identidade Pessoal. Oeiras: Celta, 1997.

GIMENEZ, Telma. Trajetórias na Formação de Professores de Línguas. Londrina Ed. UEL, 2002.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. Nóvoa António. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p.93.

HEWINGS, A. & McKINNEY, C. Teaching and Learning English: a course for teachers. Open University, United Kingdom, 2000.

IMBÉRNON, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2002,.

KRASHEN, S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York : Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1982.

KRASHEN, S. D. & TERREL, T. The Natural Approach: Language acquisition in the classroom. San Francisco, Alemany Press, 1997.

KLEIN, Wolfgang. Second Language Acquisition. Cambridge University Press, 1986.

LALANDA, Maria Conceição & ABRANTES, Maria Manuela. O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In: Alarcão Isabel. Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Portugal, Porto Editora, 1996.

LARSEN-FREEMAN, Diane. & LONG, Michael H. An Introduction to Second Language Acquisition Research. New York: Longman, 1992.

LEFFA, Vilson J. (org.). O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a Profissão. Pelotas: Educat, 2001.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. How Language are Learned. Oxford University Press, 1993.

MOITA Lopes, Luiz Paulo da. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas. SP. 1996.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em aberto – educação a distância, Brasília, v.16, n.70, abr./jun. 1996.

MORAN, José Manuel. Educação Inovadora presencial e a distância. In [www.ecausp.br/prof/moran](http://www.ecausp.br/prof/moran). 2002.

\_\_\_\_\_. Internet no ensino. Comunicação & Educação. V (14): janeiro/abril 1998, p. 17-26.

NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Porto. Porto Editora. 2ª edição. 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: porto Editora, 1993.

NUNAN, D. Action research in language education. Teachers develop Teachers Research: papers on classroom research and teacher development. Oxford: Heinemann, 1993.

PAQUAY, L., Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E. (Org.), Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Artmed editora, Porto Alegre, 2001.

PAQUAY, L. Wagner, M. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In. Paquay, L. Perrenoud, P. Altet, M. Charlier, E. (org.). Formando Professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Artmed editora, Porto Alegre, 2001, p. 135.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação: Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa. Dom Quixote. 1992.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. temas de educação 3. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Dez Novas Competências para Ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos; Porto Alegre: Artmed, 2000.

Perrenoud, P., Paquay, L. Altet, M., Charlier, E. (Org.), Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Artmed editora, Porto Alegre, 2001.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Zahar Ed., RJ. 1982.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University, 1996.

ROSA, M. Leonel (2000). A Integração das Tic na Escola: desafios, condições e outras reflexões... Revista Agora, Boletim online do Programa Prof. 2000 3 ed. junho 2000 – site: <http://www.iniv-ab.pt/~porto/textos/Leonel/pessoal/index.html>.

ROSAMOND, Mitchell & FLORENCE Myles. Second Language Learning Theories. Oxford University Press, 1998.

SELINKER, L. Rediscovering Interlanguage. London: Longman, 1992.

SHÖN, Donald. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York. Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. Educating the Reflective Practitioner. New York: Jossey – Bass. 1987.

\_\_\_\_\_. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29 (2); 1987.

\_\_\_\_\_. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. Journal of teacher education; xxx (2); 1992.

SPTATT, Mary. English for the Teacher: A language development course. Cambridge University Press. New York. 1994.

TOGNATO, Maria I. Rodrigues. Educação a Distância na formação continuada do professor de Inglês: O caso do curso E590 da Open University. Tese de Dissertação de mestrado, UEL. Londrina, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem, 3 ed. Fontes Ed. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. Mind in Society: The Development Of Higher Psychological Process. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1987.

[WWW.Open.ac.uk](http://WWW.Open.ac.uk) – Site da Open University.

WALLACE, M. Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge.: Cambridge University Press, 1991.

WEININGER, Markus, J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In LEFFA, Vilson, J. (org). O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas, Educat., 2001.

WIDDOWSON, H. G. (ed.) Reading and thinking in English. Concepts in Use. Oxford: Oxford, 1980.

\_\_\_\_\_. Aspects of Language Teaching. Oxford : Oxford university Press, 1990.

ZAMUDIO, Janvier, Arévalo. Una Experiencia Puntual de Educación a Distancia: Multimídia UPN, Educación para los Médios. In Atracción Mediática: el fin de siglo em la educacion y la cultura. Mercedes Cafieiro, Roberto Marafioti e Nadia Tagliabue. Buenos Aires: Biblios, 1997, 96 -143.

ZEICHNER, K. M. A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas. Lisboa Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In CARLGREN, G; HANDAL, G; VAAGE, S. Teacher's Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice. London: The Falmer Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In. Nóvoa, António. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p.115.

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I - Programa do Curso.....	99
ANEXO II – Tabelas sobre os materiais do curso.....	114
ANEXO III – Tabelas “Check lists – Course Book e Set book”.....	118
ANEXO IV – Unidades 1 e 2 do livro: “Teaching and Learning”.....	121

**ANEXO I – PROGRAMA DO CURSO**



*Caros colegas,*

Aprimorar a qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Paraná, através da valorização e capacitação dos professores de inglês, tem sido uma das prioridades da minha gestão.

Para chegar a esse objetivo implantamos em maio de 2000 o Subprograma de Capacitação em Língua Inglesa, administrado conjuntamente pela Universidade do Professor e pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). O programa conta com a assistência técnica do Conselho Britânico (The British Council) e tem como parceiros as universidades públicas do Paraná através dos Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAPs), e os institutos privados de idiomas.

No primeiro ano já capacitamos 1.000 professores (25% do quadro estadual) nas diversas modalidades oferecidas. Uma delas é o curso de aperfeiçoamento à distância, coordenado pela Open University, da Inglaterra, do qual participaram 380 professores. Além disso, oferecemos cursos de proficiência presencial nos NAPs das sete universidades parceiras, nos quais já atendemos 620 profissionais; imersão na Inglaterra e em Faxinal do Céu; intercâmbio entre professores brasileiros e norte-americanos; transmissão, pelo rádio, de programas da BBC World Service de Londres; e até a internet foi usada como ferramenta.

Neste processo apresentamos o Subprograma de Língua Inglesa para o ano de 2001, oferecendo a você, professor de inglês da rede estadual, a oportunidade de aprimorar os seus conhecimentos e o seu desempenho em sala de aula, assim contribuindo para que a educação básica pública do Paraná continue sendo destaque no nosso país.

**Alcyone Saliba**

Secretária de Estado da Educação

Open University.....	6
Curso de Proficiência Presencial.....	8
<i>Internet English</i> .....	10
Look Ahead - BBC World Service English.....	12
Imersão na Inglaterra.....	13
Informações Importantes.....	14
Local dos Testes.....	15

---

# DESCRITIVO DOS CURSOS

---

**OPEN UNIVERSITY****APERFEIÇOAMENTO À DISTÂNCIA****O Curso**

Organizado pela Open University, mais renomada instituição internacional de ensino à distância, este é um curso de aperfeiçoamento à distância, com carga horária de 132 horas, das quais 22 horas de encontros presenciais.

**Objetivos**

Aprimorar a capacidade metodológica para o ensino da língua inglesa e ampliar o conhecimento e o uso desse idioma.

**Número de vagas**

Serão ofertadas 400 vagas em 2001.

**Quem pode participar**

Professores habilitados em inglês que estejam atuando em sala de aula, na rede estadual de educação básica (ensino fundamental ou médio).

**Critérios de participação**

- Ser professor habilitado em língua inglesa
- Estar atuando em sala de aula como professor dessa disciplina
- Obter classificação mínima na banda 3 (nível intermediário) em teste diagnóstico da Universidade de Cambridge
- Não ter participado do Curso da Open University no ano de 2000
- Ter disponibilidade para assistir aulas pelo menos uma vez por mês, fora do horário de trabalho
- Ter disponibilidade para estudar por conta própria, fora do horário de trabalho.

**Início e duração do curso**

A data prevista para início do curso é 30 de junho de 2001. O curso será desenvolvido ao longo de 25 semanas, até o mês de dezembro/2001.

### **Organização do estudo**

O professor deve participar de encontros mensais obrigatórios (aulas presenciais), às sextas-feiras ou sábados, e dedicar-se a pelo menos cinco horas semanais de estudo auto-dirigido.

### **Encontros presenciais**

As aulas presenciais serão ministradas nos NAPs em Curitiba (UFPR), Londrina (UEL), Maringá (UEM), Campo Mourão (FECILCAM), Guarapuava (UNICENTRO), Ponta Grossa (UEPG) e Cascavel (UNIOESTE).

### **Estudo auto-dirigido**

Os professores poderão estudar quando e onde preferirem (escola, biblioteca, residência, etc). Recomenda-se a criação de grupos de estudo, uma vez que algumas atividades do curso requerem discussões entre os participantes.

### **Materiais didáticos**

- Livro-texto e fita de vídeo "Teaching and Learning English - a Course for Teachers" (Open University)
- Livro de atividades e fita cassete "English for the Teacher" (Cambridge University Press)

### **Avaliação**

- Atividades didáticas dos livros
- Presença nos encontros (frequência mínima de 90%)
- Plano de aula e relato de sua aplicação
- Teste de avaliação

### **Custo**

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná providenciará todo o material didático e disponibilizará tutores. Os participantes deverão arcar apenas com as despesas de deslocamento para os encontros presenciais.

## **CURSO DE PROFICIÊNCIA PRESENCIAL**

### **INGLÊS NOS NAPs**

#### **O Curso**

É um curso de proficiência de 100 horas de aulas presenciais nos núcleos de assessoria pedagógica (NAPs), mais 20 horas de estudo auto-dirigido.

#### **Objetivos**

Melhorar a competência em língua inglesa, com ênfase nas habilidades de falar e compreender o idioma.

#### **Número de vagas**

Serão ofertadas 600 vagas em 2001.

#### **Quem pode participar**

Professores habilitados em inglês que estejam atuando em sala de aula, na rede estadual de ensino fundamental e/ou médio.

#### **Critérios de participação**

- Ser professor habilitado em língua inglesa
- Estar atuando em sala de aula como professor dessa disciplina
- Obter classificação mínima na banda 1 (nível elementar) ou banda 2 (nível pré-intermediário) no pré-teste diagnóstico de avaliação da Universidade de Cambridge
- Não ter participado do mesmo curso de proficiência, no mesmo nível, no ano de 2000
- Ter disponibilidade para participar de aulas pelo menos uma vez por semana, fora do horário de trabalho
- Ter disponibilidade para estudar por conta própria fora do horário de trabalho por pelo menos duas horas por semana.

#### **Início e duração do curso**

A data prevista para o início do curso é 23 de junho de 2001. O curso será desenvolvido ao longo de seis meses, até o mês de dezembro/2001.



### **Organização do estudo**

O professor deve participar de encontros semanais obrigatórios (aulas presenciais), às sextas-feiras ou sábados, e dedicar-se a estudo auto-dirigido em horário e local de sua escolha.

### **Materiais Didáticos**

- Livro didático "Reward" (Macmillan)
- Livro de atividades "Reward" (Macmillan)
- Fita-cassete e CD-ROM

### **Aulas presenciais**

As aulas presenciais serão ministradas nos NAPs em Curitiba (UFPR), Londrina (UEL), Maringá (UEM), Campo Mourão (FECILCAM), Guarapuava (UNICENTRO), Ponta Grossa (UEPG) e Cascavel (UNIOESTE).

### **Avaliação**

- Atividades solicitadas no decorrer do curso
- Presença nas aulas (frequência mínima de 90%)
- Pós-teste de avaliação (Universidade de Cambridge)

### **Custo**

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná será responsável pelo pagamento do curso, incluindo materiais didáticos e tutores. Os participantes deverão arcar com as despesas de deslocamento para os encontros presenciais.

## INTERNET ENGLISH

### CONECTANDO-SE AO INGLÊS

#### **O Curso**

É um curso de proficiência à distância, pela internet, com 60 horas de estudo.

#### **Objetivos**

- Aprimorar a competência lingüística, com ênfase nas habilidades de compreensão e produção escrita e oral
- Treinamento no uso da tecnologia (internet) para o ensino e aprendizado da língua inglesa
- Promover a interação entre os professores, com a criação de uma comunidade virtual para troca de experiências.

#### **Número de vagas**

Serão ofertadas 300 vagas em 2001, sendo:

- Internet 1 - 100 vagas por semestre;
- Internet 2 (continuação Internet 1) - 50 vagas por semestre.

#### **Quem pode participar**

Professores habilitados em inglês que estejam atuando em sala de aula, na rede estadual de ensino (ensino fundamental ou médio).

#### **Crítérios de participação**

- Ser professor habilitado em língua inglesa
- Estar atuando em sala de aula como professor dessa disciplina
- Obter classificação mínima na banda 2 (nível pré-intermediário) no pré-teste diagnóstico de avaliação da Universidade de Cambridge, para Internet I
- Ter computador com acesso à internet
- Estar participando ou ter participado do curso da Open University ou do curso de Proficiência nos NAPs
- Para Internet II, ter participado do curso de Internet I

**Início e duração do curso**

O curso terá duas datas de início: a primeira está prevista para 10 de junho de 2001 e a segunda para setembro. O curso será desenvolvido ao longo de 12 semanas.

**Materiais Didáticos**

- CD-ROM de atividades (Conselho Britânico)
- Livro de atividades do professor (Conselho Britânico)

**Avaliação**

- Realização de atividades solicitadas no decorrer do curso
- Comparecimento a uma aula presencial, para orientação, nos NAPs

**Custo**

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná será responsável pelo pagamento dos custos do curso e também dos tutores. Os participantes deverão arcar com as despesas de deslocamento para um único encontro de orientação no NAP.

## **LOOK AHEAD - BBC WORLD SERVICE ENGLISH**

### **INGLÊS PELO RÁDIO**

#### **O Curso**

É um programa de rádio, com duração total de 20 horas, criado pelo BBC World Service English. Transmitido inicialmente apenas por emissoras de Curitiba, Londrina e Maringá, o programa avança do nível básico ao intermediário.

#### **Objetivos**

- Aprimorar a compreensão da língua inglesa usada no cotidiano
- Revisar as estruturas gramaticais
- Prover dicas didáticas para a sala de aula

#### **Número de vagas**

Qualquer pessoa pode seguir o curso, uma vez que é veiculado por emissoras de rádio.

#### **Início e duração do curso**

O início do curso está previsto para junho de 2001, com duração de 12 semanas, com cinco programas semanais de 20 minutos cada.

#### **Materiais Didáticos**

- Exercícios para acompanhar os programas estarão disponíveis no site do projeto: [www.seed.pr.gov.br/elt](http://www.seed.pr.gov.br/elt)
- Será disponibilizado nos Núcleos Regionais de Educação (NREs) um conjunto de 12 fitas cassete com o conteúdo do curso, que podem ser reproduzidas para uso pessoal e em sala de aula.

## IMERSÃO NA INGLATERRA

### VIVENCIANDO INGLÊS

#### O Curso

É um curso de imersão em língua inglesa, na Inglaterra, com duração de 15 dias.

#### Objetivos

- Melhorar as habilidades orais e de compreensão em língua inglesa
- Ter contato com a cultura e o sistema educacional da Inglaterra
- Desenvolver projetos relacionados a sala de aula, utilizando materiais coletados durante as visitas de estudo

#### Número de vagas

Serão ofertadas 45 vagas.

#### Quem pode participar

Professores habilitados em inglês que estejam atuando em sala de aula, na rede estadual de ensino fundamental ou médio, e que estejam acompanhando os cursos da Open University ou Proficiência. Será dada preferência, no preenchimento das vagas, para os participantes do curso da Open University.

#### Crêterios de participação

- Estar participando ou ter participado do curso da Open University ou do curso presencial no NAP, apresentando pontuação acima de 37 no pré-teste
- Não ter participado do curso de imersão na Inglaterra em janeiro de 2001
- Não ter participado nos intercâmbios oferecido pela SEED para outros países
- Ter condições financeiras para arcar com os custos da passagem aérea, hospedagem e alimentação.

#### Data do curso

A previsão é para julho de 2001.

#### Avalliação

- Realização de atividades solicitadas no decorrer do curso
- Pré e pós-teste das habilidades de produção e compreensão oral

#### Custo

O custo para participar é de aproximadamente US\$ 1.700,00, incluindo passagem aérea, traslado e alojamento em casa de família, com meia pensão, podendo ser pago em parcelas. Os custos do curso ficam por conta da Secretaria da Educação.

## INFORMAÇÕES IMPORTANTES

### Como participar?

Depois de receber a programação e escolher o curso de seu interesse, respeitando os critérios de participação, o interessado deve efetuar sua inscrição, preferencialmente pela internet, já que isso evita erros de digitação e eventuais extravios ou atrasos por parte dos Correios. No entanto, a ficha de inscrição também poderá ser enviada por Sedex.

As inscrições poderão ser feitas pela internet no site: <http://www.seed.pr.gov.br/elt> até o dia 15 de maio, ou por meio das fichas de inscrição em anexo, que deverão ser enviadas por Sedex (postado até o dia 11 de maio) para o endereço: CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (CELEM)  
Rua Salvador de Ferrante, 1651 - Boqueirão - Curitiba - PR - CEP 81670-390

### É possível inscrever-se para mais de um curso ou atividade?

Você poderá se inscrever e participar de um curso (Open a distância, ou presencial no NAP) e de uma ou mais atividades complementares (Internet English, Look Ahead - BBC World Service, Imersão), desde que atenda aos critérios de participação. Por isso, aconselhamos que você leia atentamente as informações sobre os cursos (principalmente os critérios de participação) antes de preencher os formulários de inscrição.

A participação no curso de sua preferência dependerá do seu nível de proficiência, avaliado pelo pré-teste. Estamos ofertando oportunidades para todos os níveis.

### Haverá certificado de participação?

Sim, mas apenas nos cursos Open University e Presencial nos NAPs, e na atividade de imersão na Inglaterra. Os certificados serão fornecidos pelos provedores. Os demais (Internet English e Look Ahead), por serem atividades complementares, não terão certificados.

### Quem precisa se submeter ao pré-teste?

Todos os professores inscritos, com exceção daqueles que já concluíram ou estão em fase de conclusão do curso Open University ou do curso presencial no NAP.

### Quando e onde acontece o pré-teste?

O pré-teste será realizado no dia 26 de maio de 2001, às 8 horas, no NAP pelo qual o professor optou para fazer o curso (veja os endereços ao lado). Os resultados serão disponibilizados nos NAPs e NREs a partir do dia 11 de junho. Para esclarecimento de dúvidas, entre em contato com o NAP, Núcleo Regional de Educação ou com o CELEM: (41) 377-1762, 377-1825, 377-2546.

### O curso da Open e o Presencial nos NAPs podem ser realizados em outras localidades?

O curso da Open University acontecerá obrigatoriamente nos NAPs. Para o curso de Proficiência Presencial se houver número suficiente de professores inscritos, em um município ou região que não seja a sede do NAP, pode-se estudar a possibilidade de se oferecer aulas presenciais semanais nessas localidades.

**LOCAL DOS TESTES**

NAPs (Núcleo de Assessoria Pedagógica das universidades parceiras)

**» UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)**

Rua General Carneiro, 460 - 10 º andar - sala 1016

Curitiba - PR

Tel.: (41) 360 5211 e 360 5183

**» UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)**

Campus Universitário- Centro de Letras e Ciências Humanas

sala 138-B - Londrina - PR

Tel.: (43) 371 4468

**» FECILCAM**

Av. Comendador Norberto Marcondes, nº 733 - Bloco "D"

salas 14, 15 e 16 - Campo Mourão - PR

Tel.: (44) 523 1880 ramal 224

**» UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)**

Praça Santos Andrade - Ponta Grossa - PR

Tel.: (42) 220 3372

**» UNICENTRO**

Campus de Guarapuava - Departamento de Letras

Rua Presidente Zacarias, 875 - Térreo - Guarapuava - PR

Tel.: (42) 621 1055

**» UNIOESTE**

Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Prédio Novo

Bloco das salas de aula, 2º andar, sala 38 - Cascavel - PR

Tel.: (45) 220 3162

**» UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)**

Av. Colombo, 5790 - Bloco 06 - sala 17 - Maringá - PR

Tel.: (44) 261 4428 e 261 4289

Curso	Função	
010 Administração - Análise de Sistemas	<b>Gestores Escolares</b>	
020 Administração de Empresas	020 Diretores	
030 Administração de Recursos Humanos	030 Vice-Diretores e Diretores Auxiliares	113
040 Administração em Comércio Exterior	040 Secretários da Escola	
050 Administração Hospitalar	050 Supervisores de Escola	
060 Administração Rural	060 Coordenadores Pedagógicos	
070 Agronomia	070 Orientadores Educacionais	
080 Arquitetura e Urbanismo	<b>Docentes de sala de aula</b>	
090 Arquivologia	090 Ensino Fundamental ( 1ª a 4ª série )	
100 Artes Cênicas	<b>Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias</b>	
110 Artes Plásticas	110 Matemática	
120 Biblioteconomia	120 Física	
130 Ciências	130 Química	
140 Ciências Aeronáuticas	140 Biologia	
150 Ciências Atuariais	150 Ciências Biológicas	
160 Ciências Biológicas	<b>Ciências humanas e suas tecnologias</b>	
170 Ciências Contábeis	170 História	
180 Ciências da Computação	180 Geografia	
190 Ciências Econômicas	190 Sociologia	
200 Ciências Políticas	200 Filosofia	
210 Ciências Sociais	<b>Linguagens, códigos e suas tecnologias</b>	
220 Dança	220 Língua Portuguesa	
230 Desenho Industrial	230 Artes	
240 Direito	240 Educação Física	
250 Economia Doméstica	250 Língua Estrangeira Moderna	
260 Educação Física	<b>Gestores do Sistema</b>	
270 Enfermagem	270 Da sede da Secretaria de Estado da Educação	
280 Engenharia Agrícola	280 Dos Núcleos Regionais de Educação	
290 Engenharia Ambiental	290 Dos Núcleos de Tecnologia Educacional	
300 Engenharia Civil	300 Dos órgãos municipais de educação	
310 Engenharia de Alimentos	<b>Apoio administrativo</b>	
320 Engenharia de Computação	320 Administrativos das escolas estaduais	
330 Engenharia de Materiais	330 Administrativos dos NRE / NTE	
340 Engenharia de Minas	340 Administrativos da sede da Secretaria de Estado da Educação,	
350 Engenharia de Plásticos	Fundepar, Catepar, Celem, Paranatec, Paranaeducação	
360 Engenharia de Produção		
370 Engenharia Elétrica		
380 Engenharia Florestal		
390 Engenharia Industrial		
400 Engenharia Mecânica		
410 Engenharia Mecatrônica		
420 Engenharia Metalúrgica		
430 Engenharia Química		
440 Engenharia Têxtil		
450 Estatística		
460 Farmácia		
470 Filosofia		
480 Física		
490 Fisioterapia		
500 Fonoaudiologia		
510 Geografia		
520 Geologia		
530 História		
540 Horticultura		
550 Hotelaria		
560 Informática		
570 Jornalismo		
580 Letras - Língua Portuguesa		
590 Letras - Inglês		
600 Letras - Francês		
610 Letras - Espanhol		
620 Matemática		
630 Matemática Computacional		
640 Medicina		
650 Medicina Veterinária		
660 Meteorologia		
670 Moda e Estilismo		
680 Música		
690 Nutrição		
700 Oceanologia		
710 Odontologia		
720 Pedagogia - Orientação Educacional		
730 Pedagogia - Supervisão Escolar		
740 Pedagogia - Administração Escolar		
750 Psicologia		
760 Publicidade e Propaganda		
770 Química		
780 Química Industrial		
790 Radiologia		
800 Relações Públicas		
810 Secretariado Executivo		
820 Serviço Social		
830 Teologia		
840 Terapia Ocupacional		
850 Turismo		
860 Zootecnia		
998 Outros		

Situação Funcional		
010	QPM - Quadro Próprio do Magistério	
020	QUP - Quadro Único de Professores	
030	QG - Quadro Geral	
040	CLAD - CLT Administrativo	
050	PEAD - Paranaeducação Administrativo	
060	CLT - SEED	
070	CLT - Paranaeducação	
080	Rede Municipal	
090	Cargo em comissão	
100	Outra	

Nível de Atuação		
010	1ª a 4ª série	
020	5ª a 8ª série	
030	Ensino Médio	
040	Profissionalizante	
050	Educação Especial	
060	Pós-médio	
070	Educação de Jovens e Adultos	
080	Em secretarias de escola	
090	Em NRE / NTE / Fundepar / Catepar / Celem / Sede SEED	

Núcleos Regionais de Ensino		
010	Apucarana	170 Jacarezinho
020	Área Metropolitana Norte	180 Londrina
030	Área Metropolitana Sul	190 Maringá
040	Assis Chateaubriand	200 Loanda ( Nova Londrina )
050	Campo Mourão	210 Paranaguá
060	Cascavel	220 Paranaíba
070	Cianorte	230 Pato Branco
080	Comélio Procópio	240 Pitanga
090	Curitiba	250 Ponta Grossa
100	Dois Vizinhos	260 Telêmaco Borba
110	Foz de Iguaçu	270 Toledo
120	Francisco Beltrão	280 Umuarama
130	Goioerê	290 União da Vitória
140	Guarapuava	300 Jaguariava ( Wenceslau Braz )
150	Iratí	310 Laranjeiras do Sul
160	Ivaiporã	

**ANEXO II – TABELAS SOBRE OS MATERIAIS DO CURSO**

### **Materiais do Curso**

**THE COURSE BOOK:** Apresenta dois objetivos: - Levar o professor a melhorar sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua com a qual trabalha.  
- Capacita-lo a melhorar o seu conhecimento da língua no mundo atual.

**ENGLISH FOR THE TEACHER (SET BOOK) :** De acordo com a autora este livro foi elaborado para ajudar o professor a melhorar o seu próprio uso do Inglês. "Contém atividades para o desenvolvimento de língua sobre temas que são particularmente importantes para o professor de Inglês. Está dividido em 15 unidades envolvendo temas como: comunicação, aprendizagem de língua, o professor, livros didáticos, aulas na prática, desenvolvimento pessoal, organização de tempo, características de um professor, problemas em sala de aula de aula", (Tognato 2000). Estas unidades dividem-se em nove seções, que são: atividades iniciais, atividades de compreensão auditiva, compreensão de texto ou leitura, atividades relacionadas a oralidade, produção escrita, exercícios de gramática, atividades para desenvolver a linguagem do aluno, traz também instruções para o professor proceder em sala de aula e conclusões.

**VÍDEO:** A proposta é que se assista o vídeo para desenvolver algumas atividades no Course Book. O vídeo mostra situações de ensino-aprendizagem em algumas salas de aula de países diferentes abordando aspectos metodológicos para que o professor pense sobre as situações apresentadas e decida se elas podem contribuir ou não para sua prática em sala de aula.

**FITA DE ÁUDIO:** Visa a compreensão auditiva do professor. Está relacionada com o Set Book. É necessário que o professor escute a fita para desenvolver algumas atividades no livro.

### Tópicos do livro Course Book.

O ensino e o aprendizado de línguas: Enfoca os processos do aprendizado e como podemos aplicar o conhecimento destes processos no ensino do Inglês.

Métodos no ensino do Inglês: Apresenta alguns métodos usados no ensino do Inglês e propõe algumas atividades a serem desenvolvidas na sala de aula para que o professor avalie e teste estes métodos com seus alunos.

O ensino do speaking (oral) e do listening (ouvir): Apresenta alguns problemas "experenciados", em salas de aulas durante os processos de listening e speaking para ajudar o professor no preparo de atividades que desenvolvam estas duas habilidades.

O ensino da leitura e da escrita: Propõe que o professor examine os processos de ensino da leitura e da escrita, apresenta também algumas estratégias para uso em atividades com diferentes objetivos e níveis de ensino.

A avaliação do aprendiz: Este capítulo apresenta alguns pontos sobre avaliação. Leva o professor a refletir sobre o modo como avalia o progresso dos seus alunos, bem como o preparo destas avaliações.

Project Work: Oferece um guia claro sobre como desenvolver o projeto final do curso, onde o professor deverá escolher um tema, fazer um plano de aula, aplica-lo e relata-lo, detalhadamente. Apresenta também um exemplo completo como modelo que o professor poderá usar se quiser.

## TIPOS DE ATIVIDADES DO LIVRO COURSE BOOK

SOMETHING TO THINK ABOUT	CLASSROOM ACTIVITIES	ATIVIDADES PARA DESENVOLVER TAREFAS ESPECÍFICAS.	VIDEOS ACTIVITIES
Atividades para estimular o pensamento reflexivo do professor.	Atividades onde o professor deve experimentar ou testar uma técnica de ensino, fazendo observações sobre os resultados alcançados em cada atividade.	O professor desenvolve atividade proposta e anota em seu (portofolio) os resultados destas atividades, seus pensamentos, suas observações sobre a aprendizagem de seus alunos.	Propõe algumas situações de ensino para que o professor analise. São situações referentes a metodologia do ensino de línguas sobre as quais o professor deverá dar sua opinião escrevendo no portofolio.

**ANEXO III – TABELAS “CHECK LISTS – COURSE BOOK E SET BOOK”.**

**Portfolio Checklist 1**  
**CB - TEACHING AND LEARNING ENGLISH**  
*A course for teachers*

C- Classwork; V- Video; *in italics –not essential*

topic / activ.	page	type	Subject	Yes	No	Obs
1.1	9		Why do people learn English? (list)			
1.2	13		Varieties of English (answers and list)			
1.3	15		Your view on the spread of English			
1.4	15	C	<i>What do learners think on the spread...</i>			
2.1	22	V	Scaffolded learning (answers and opinion)			
2.2	23		<i>How do we learn foreign languages?</i>			
2.3	25		Learners' motivation - comparing experiences (answer and opinion)			
2.4	27	C	Discussing the good language learner (notes about activity)			
2.5	30		Language chunks (list)			
2.6	33	C	Applying knowledge of the learning process (+SB ex4 p31,32 – answer)			
extra			Table with methods for teaching English			
3.1	36		<i>The grammar-translation process</i>			
3.2	38	C	Using grammar-translation (evaluation of activity)			
3.3	38		<i>The audio-lingual method in practice (notes on the method)</i>			
3.4	41	C	Using language drills (evaluation of activity)			
3.5	42		Examples of CLT			
3.6	44	V	Preparing for pair work (compare class to CLT)			
3.7	46	C	Using CLT (evaluation of activity)			
	48		<i>Something to think about</i>			
3.8	51		Preparing a lesson plan			
extra			Tools of active listening			
4.1	54		<i>What does listening involve?</i>			
4.2	55		The 3 stages of a listening activity (main aim of each stage)			
4.3	56		<i>Common problems in speaking and listening</i>			
4.4	58	C	<i>Working with half the class at a time</i>			
4.5	60	C	<i>Pronunciation activities</i>			
4.6	61	V	Using real objects in the classroom			
4.7	62	C	<i>Using all five senses in teaching children</i>			
	65		<i>Something to think about (other activities to find out what learners know and that build their confidence)</i>			
4.8	67		What were the aims of the lesson? (list of his aims and answer) + something to think about			
4.9	68		Lesson evaluation and follow-up (evaluation and suggestions – three activities)			
4.10	69	V	Modelling language for young learners (answers)			
4.11	72		A look at types of activity (complete chart with reasons)			
4.12	73		How do you organise your class? (answers)			
4.13	75	C	<i>Focus on communication</i>			
extra			Reading strategies			
5.1	77		<i>How do we read? + something to think about</i>			
5.2	80		<i>Different kinds of reading for different purposes</i>			
5.3	81		<i>Teaching different reading strategies (complete form)</i>			
5.4	83		<i>The three stages in a reading activity (1 type of activity for each stage)</i>			
5.5	86		Planning a reading lesson (lesson plan and evaluation – what worked well/less well)			
5.6	87	V	Evaluating reading lessons			
5.7	89		<i>Differences between speaking and writing (write a description of the house)</i>			
5.8	90		<i>The spoken-written continuum</i>			
5.9	92	C	Reasons for using writing activities (list and reasons)			
5.10	93		What do the learners need to know? (reasons – 'content/context/language system knowledge')			
5.11	96	V	Providing support for writing activities (support learners are given for the writing task)			
6.1	101		How does testing affect your teaching? (positive and negative effects)			
6.2	103		Prepare some tests of your own (make 3 short tests)			
6.3	106		Ideas for testing the four skills (list)			

**Portfolio Checklist 2**  
**SB - ENGLISH FOR THE TEACHER**  
*A language development course*

120

3

*in italics – oral activities – not essential*

unit	activity	page	Subject	Yes	No	Observations
3	2.4	25	<i>Talking points – teacher’s roles (performer, entertainer), teaching as vocation</i>			
3	4.1	25	Complete chart about personal experience in teaching			
3	7	27	Write an autobiography			
3	9.2	28	Reflections on teaching – personalisation in class			
11	5.3	92	Talking points – assessing oral communication			
11	9.2	94	Reflections on teaching			
2	3.2	15	<i>Speaking activity – how you learnt English and how it influences your teaching</i>			
2	5.3	17	<i>Talking points – grammatical explanations and correction of mistakes</i>			
2	6.2	18	Write a letter of reply			
2	7.6	20	<i>Talking points – learn languages with Community Language Teaching</i>			
2	9.2	20	Reflections on teaching – teaching/learning techniques			
7	2.6	57	Talking points - Writing – Is teacher development more useful than teacher training?			
7	5	59	HW 4 - Writing a letter selecting a seminar			
7	7.4	61	<i>Talking points – list activities you do automatically / that need refreshing / you handle well</i>			
7	9.2	62	Reflections on teaching – areas of teacher development			
4	2.4	30	Talking points – coursebooks			
4	8.2	35	Write a course book review			
4	9.2	36	Reflections on teaching			
5	2.6	39	<i>Talking points – patting in classroom</i>			
5	4.2/3	40	Mistakes – most serious ones/which would correct			
5	7	42	Write about a lesson that has worked			
5	9.2	43	Reflections on teaching – discuss types of activities (gap-filling, listening for specific information, etc)			
13	1.2	102	Students you find it difficult to teach			
13	2.4	104	Talking points – what would/did you do about students like Daniel			
13	5.5	107	Talking points			
13	7	108	Writing: a magazine article			
13	9.2	109	Reflections on teaching			
10	1.2	80	Starter activities			
	1.3					
10	5.4	84	Talking points			
10	7.1	86	Writing a letter			
10	9.2	87	Reflections on teaching			
9	9.1	79	Most important things for personal development			
9	9.2	79	Use of role play in class			

**ANEXO IV – UNIDADES 1 E 2 DO LIVRO: TEACHING AND LEARNING ENGLISH.**

*English*

# Teaching and Learning English

**a course for teachers**

*Prepared for the course team by Ann Hewings  
and Carolyn McKinney, with contributions from  
Neil Mercer and Felicity O'Dell.*



The Open  
University

## THE COURSE TEAM

Vicky Amos (*OU Worldwide*)  
Pam Burns (*course secretary*)  
Jonathan Davies (*designer*)  
Ann Hewings (*author*)  
Carolyn McKinney (*author*)  
Neil Mercer (*course team chair*)  
Felicity O'Dell (*co-author, Topic 6*)  
Oliver Payne (*editor*)  
Fulden Underwood (*course manager*)

### **BBC**

Kathy Wilson (*producer*)

### **External assessor**

Gary Motteram  
(*University of Manchester*)

### **Critical readers**

Leticia Moccero  
(*Universidad de La Plata, Argentina*)  
Felicity O'Dell (*UK*)

### **Developmental Testers**

Eladyr Maria Norberto da Silva  
(*Brazil*)  
Maria Laura Otonelo (*Argentina*)  
Rohini Rajagopalan (*Singapore*)  
Bee Bee Sng (*Singapore*)  
Julieta Wegerif-Perez (*UK*)

### **Artists**

Ray Webb  
Janis Gilbert

This publication forms part of the Open University course E590. Details of this and other Open University courses can be obtained from: Open University Worldwide Ltd, The Berrill Building, Walton Hall, Milton Keynes MK7 6AA, United Kingdom: tel. +44 (0)1908 858785; fax +44 (0)1908 858787; e-mail [ouwenq@open.ac.uk](mailto:ouwenq@open.ac.uk); web site <http://www.ouw.co.uk>

The Open University  
Walton Hall, Milton Keynes  
MK7 6AA  
United Kingdom

First published 2000

Copyright © 2000 The Open University

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, transmitted or utilized in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without written permission from the publisher or a licence from the Copyright Licensing Agency Ltd. Details of such licences (for reprographic reproduction) may be obtained from the Copyright Licensing Agency Ltd of 90 Tottenham Court Road, London W1P 0LP, United Kingdom.

Edited, designed and typeset by The Open University.

Printed and bound in the United Kingdom by the Alden Group, Oxford

ISBN 0 7492 9457 4

1.1

## Contents

<b>Introduction to the course</b>	<b>5</b>
<b>TOPIC 1 The world of English language teaching</b>	<b>9</b>
Introduction	9
Reasons for teaching and learning English in different parts of the world	10
The use of English worldwide	12
Issues affecting the teaching and learning of English around the world	16
Summary	18
<b>TOPIC 2 Teaching and learning languages</b>	<b>19</b>
Introduction	19
How do people learn?	19
What factors affect the way we learn languages?	22
Processes involved in learning a language	27
Promoting the language learning process	31
Summary	33
<b>TOPIC 3 Methods for teaching English</b>	<b>35</b>
Introduction	35
The grammar-translation method	36
The audiolingual method	38
Communicative language teaching	42
Task-based learning (TBL)	46
Lesson planning	50
Summary	52
<b>TOPIC 4 Teaching speaking and listening</b>	<b>53</b>
Introduction	53
The listening process	54
Teaching oral skills	56
Case-studies – speaking and listening	63
Summary	76

<b>TOPIC 5 Teaching reading and writing</b>	<b>77</b>
Introduction	77
The reading process	77
Reading and language learning	82
Teaching reading to beginners	86
Speech and writing compared	88
Use of writing in the classroom	91
Summary	98
<b>TOPIC 6 Assessing learners</b>	<b>99</b>
Introduction	99
What is assessment in language learning?	99
Some positive and negative effects of using tests	101
Preparing tests for your learners	102
Testing the four language skills	104
Helping learners to do well in exams	106
Summary	108
<b>TOPIC 7 Project work</b>	<b>109</b>
Introduction	109
Guidelines for project work	109
An example of a completed project	111
General advice – project work	116
Final words	116
<b>Sources and suggestions for further reading</b>	<b>117</b>
<b>Technical terms</b>	<b>120</b>

## Introduction to the course

This course has been specially prepared by The Open University UK for teachers in upper primary and secondary schools throughout the world who wish to improve their expertise in English language teaching.

The Open University has pioneered the development of high quality distance education – course materials are designed to help you study effectively on your own, (although you may have some contact with a tutor and other students).

The aims of this course are:

- 1 to enable you to improve your understanding of the process of language learning, and your teaching of English;
- 2 to enable you to improve your knowledge of the English language and its use in the world today.

You should be able to do much of your study of *Teaching and Learning English* at times and in places that suit you best, although some activities in the course ask you, if possible, to discuss issues with other teachers. However, if your training is led by a tutor and includes regular face-to-face contact with other students, you will find that many of the activities provide a good basis for group discussion. For some parts of the course you will need access to an audiocassette player and a video player.

## THE COURSE MATERIALS

The course materials consist of the following four items:

- 1 **The course book** (the book you are reading now): This is the main focus for your study, and it will also guide your work on the other course materials. The contents of the course book are explained on p. 7.

The text of the course book includes four types of activities which you will be asked to carry out as you work through the course:

- (a) 'Something to think about' – these are questions to stimulate your own thinking.
- (b) 'Activities' – these ask you to carry out specific tasks. They are designed to help you consolidate your learning and appreciate the progress you are making in your understanding and practice. You should keep the notes you make on these activities in a notebook or file which we will refer to as your 'portfolio'. These notes can be in English or in your own language. We have included an estimate of how long these activities might take, but you may need more or less time.



- (c) 'Video Activities' – these are tasks based on the course video. (They are identified by the video symbol to help you plan for access to a video player.) You should also make notes on these activities, and keep them in your portfolio.
- (d) 'Classroom Activities' – these ask you to try out a teaching technique, or make observations of students' learning, in your own classroom (or the classroom of a friend or colleague).
- 2 **The set book:** *English for the Teacher*, by Mary Spratt, is designed to help you improve your own use of English. It contains language development activities on themes which are particularly relevant to teachers of English. When you see the heading 'Improving your language skills' in the *course book*, this will direct you to carry out activities in the *set book*. You are only expected to complete Units 1–9 of the set book for this course. However, it will be helpful to complete the whole book if you have time.
- 3 **The audiocassette:** This is related to the set book *English for the Teacher*. It also includes activities and examples related to the course. The set book will tell you when to listen to the audiocassette.
- 4 **The video:** this is divided into two parts.

The first part of the video consists of three sequences, each lasting only a few minutes, which show English being taught in classrooms in different parts of the world. There are activities in the course book based on these sequences, which are as follows:

*Sequence 1: A Turkish classroom.* This is a recording of a lower secondary class in Eskisehir, Turkey. The children are about twelve years old, and their teacher is starting them on an activity in which they have to describe pictures.

*Sequence 2: A Russian classroom.* This sequence was filmed in a primary school in Moscow. The children are about seven years old, and their teacher is leading them through an activity based on toy animals.

*Sequence 3: Classrooms in Zimbabwe.* This sequence actually consists of three short episodes, linked by a spoken commentary. They were recorded in three schools in Zimbabwe, with children who are aged between six and twelve. The theme of this sequence is the teaching of reading.

The second part of the video consists of a BBC Open University television programme called *An A–Z of English*, which will provide you with more information about English as a world language. This programme is approximately 25 minutes long. Because it includes speakers of English from many parts of the world, you may find some of it difficult to understand. Do not worry about this: you will not be assessed on your understanding of *An A–Z of English*. It has only been included as an extra resource for you, which you may also like to share with your students.

## PLANNING YOUR STUDY TIME

The course requires about 130 hours of study time, not including the project work. About two thirds of this will be spent on the course book (and video), with the other third devoted to the set book and the accompanying audiocassette. If you are studying part-time we would expect this to consist of about 10–13 hours a week for about 10–12 weeks.

## THE CONTENTS OF THE COURSE

The course book is organized into seven topics, as follows:

### *Topic 1 The world of English language teaching*

In this topic you will consider the role that English plays in your country and in the world today. We look at reasons for teaching English and at issues affecting the teaching and learning of English around the world.

### *Topic 2 Teaching and learning languages*

In Topic 2 we focus on the process of language learning and we look at how you can apply knowledge of this process to your teaching of English.

### *Topic 3 Methods for teaching English*

This topic examines popular methods for teaching English and gives you the opportunity to try out and evaluate these methods in your classroom. We also consider effective planning for your teaching.

### *Topic 4 Teaching speaking and listening*

In this topic we examine the listening process, and problems experienced in classrooms during speaking and listening activities. You will be helped to design effective tasks for developing learners' speaking and listening skills.

### *Topic 5 Teaching reading and writing*

In Topic 5 we examine the processes of reading and writing. You will be given a range of strategies which you can use to teach reading and writing for different purposes and at different levels.

### *Topic 6 Assessing learners*

This topic focuses on how to evaluate learners' progress, and on preparing learners for language examinations.

### *Topic 7 Project work*

This final topic gives you clear and detailed guidance on how to complete the assignment for this course.

## ASSESSMENT OF YOUR WORK

The method of assessment of your work for this course will vary, depending on where you are studying. Normally, the project work in Topic 7 will be used as the main form of assessment. You will be expected to plan, carry out and evaluate a lesson, based on your study of the course. You then prepare a written report, in English, on this lesson.

## ADDITIONAL RESOURCES AND INFORMATION

Everything you need to study the course is included in the materials. However, if you wish to find out more about the topics you study, suggestions for further reading are included at the back of this book. You will also find a list of technical terms: this refers you to the page in the text on which an explanation of the term is given.

We expect you to have a good English dictionary and a grammar reference book. If you do not have these, the following suggestions may be useful:

### *Dictionaries*

*The Cambridge International Dictionary of English*, Cambridge University Press (paperback ISBN 484219)

*The Collins COBUILD English Dictionary*, HarperCollins (paperback ISBN 370941-8)

*The Longman Dictionary of Contemporary English*. Addison Wesley/Longman (third edition paperback ISBN 058223750-5).

*The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford University Press (fifth edition, paperback ISBN 431422-7)

*The Oxford Wordpower Dictionary*, Oxford University Press (paperback ISBN 019431138-4)

### *Grammar reference books*

*Practical English Usage*, by Michael Swan, Oxford University Press (paperback ISBN 431197-X)

*Oxford Guide to English Grammar*, by John Eastwood, Oxford University Press (paperback ISBN 431351-4)

*Essential Grammar in Use*, by Raymond Murphy, Second Edition, Cambridge University Press (ISBN 55928-6)

*Advanced Grammar in Use*, by Martin Hewings, Cambridge University Press (ISBN 49868-6)

## TOPIC 1

# The world of English language teaching

### INTRODUCTION

In this first topic you will think and learn about:

- the role that English plays in the world today;
- the role that English plays in your country and your reasons for teaching it;
- some of the issues which make teaching easier or more difficult for English language teachers around the world.

**ACTIVITY 1.1** (Allow about 20 minutes.)

#### Why do people learn English?

- 1 On your own, or with other teachers, write down as many reasons as you can think of why people learn English as a foreign language (EFL). Do this before you look at the list below.
- 2 Look at the following list of reasons people have given for learning English. Re-order the list to reflect what you think is most and least important for your students. Write '1' next to the reason which is the most important, and so on down to '13' for the least important reason. Add any other reasons you consider important which are not already in the list.
  - 7 I enjoy learning languages.
  - 1 I hope to improve my work opportunities in the future.
  - 10 English is the language of government in my country.
  - 3 I want to be able to read English books in English.
  - 4 I need to be able to write in English for my work.
  - 13 I like travelling, and English is a useful language in many countries.
  - 5 I want to study at university and I must be able to read and write in English.
  - 11 Lots of tourists come to my area and I need English to speak to them.
  - 8 English is the language used in school.
  - 2 I want to use the internet and English is the main language for communication on the internet.
  - 6 English is the main language used in science and technology, and I want to be a scientist.
  - 12 My parents want me to learn English.
  - 9 I enjoy reading novels from different parts of the world and these are often written in or translated into English.

*English as a Foreign Language' is often abbreviated to 'EFL'.*

*Remember to keep notes from the activities in your portfolio.*

It is important to discuss with your learners what their reasons are for wanting (or not wanting) to learn English. We suggest a way of doing this in Classroom Activity 1.4 (later in this topic).

## REASONS FOR TEACHING AND LEARNING ENGLISH IN DIFFERENT PARTS OF THE WORLD

In this topic, and elsewhere in the course book, we have used case-studies, in which we focus on four people who teach English in different parts of the world. These are designed to help you think about the different contexts in which English is taught, and about your own classroom situation. The characters in our case-studies are from South Africa, Sweden, Malaysia and Brazil. Here, they write about their different teaching situations and, in particular, the reasons why their students learn English.



### *Thami from South Africa*

I teach English in a South African primary school. My pupils are in their third year of school now and are about eight or nine years old. Most of my learners speak Xhosa as a first language, but a number of them are already bilingual with another African language, such as Tswana or Sotho. It is crucial for my pupils to learn English well because, although it is only one of the eleven official languages in South Africa (nine others are indigenous African languages), in practice English is used most widely as the language of the political and legal system, trade and industry, higher education and the media. The role of English in South Africa can be traced back to the days when South Africa was a British colony.

Because English is used so widely in South Africa, it is regarded as the 'language of access' and it is almost impossible to get a good job in South Africa without speaking it well. In fact I am preparing my pupils to change to English as the medium of instruction in secondary school – they have two more years before they will change over into English for all their curriculum subjects.



### *Anders from Sweden*

In Sweden, children hear lots of English on TV, in the movies and through pop music. Many Swedes like to travel, and we know that not many people can speak Swedish but many can speak English. It is therefore useful for us to learn English. It is important for the Swedish economy too. We have to sell our goods abroad and so businessmen

and businesswomen need to be able to speak good English. I teach English in a junior school and the children I teach enjoy learning English, and especially English songs.

*Fauzia from Malaysia*

I teach English in a secondary school in Malaysia. Where I teach, my pupils live in villages near the coast and many of their parents are farmers or fishermen. Some of the children are interested in learning English because they hear it on TV. Also, they know that if they want to go on to further study they will need English. Our government is keen for people to learn the language because it will be useful to the economy. In this part of the country it is also useful as more tourists are coming, because it is so beautiful. Some children and some parents, however, do not think it is very important because they are happy living in their villages, farming and fishing as they have always done. They do not want lots of foreigners coming and changing their way of life.



*Paulo from Brazil*

I live in Brazil, and Brazilian Portuguese is the national language here. This means that it is the main language used in government, the media, education and so on. We also have some indigenous languages, such as Guarani, which are spoken by a small number of people in certain regions. English as a foreign language (EFL) has been taught in private language schools in Brazil for a number of years now, and I have recently begun teaching EFL in the government school where I work. We feel that students in Brazil need to learn English because it is used as the language for international communication and will help our country in its trade links with the rest of the world. It will also help Brazil to keep up to date with the latest developments in science and technology, which are mostly reported in English. Although people don't need to use English in their day-to-day life in Brazil, many will need English if they go on to higher education or work for large companies one day.



**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.

## THE USE OF ENGLISH WORLDWIDE

The case-studies show us that people all over the world are learning English for many different reasons. One of these reasons is that English is viewed as a *global* or *world* language, which can be used to communicate with people from other countries. (This communication can take many forms, for example using the internet or making a business telephone call.) But how widely is English actually used? And what exactly is a 'global' or 'world' language?

### Who speaks English?

Here are some facts and figures about different speakers of English in the world and the reasons for the spread of English:

'First language' is often abbreviated to 'L1'.

- 350 million people speak English as a *first* language (i.e. the language they first acquired as a child (L1)).
- The majority of these people (about 220 million) live in the United States of America.
- Another 350 million speak English as a *second* language (i.e. a language which has official or semi-official status in their country).
- It is not certain how many people use English as a *foreign* language (EFL) (i.e. in countries where English has no official or special status and is learnt for international purposes). The figure is somewhere between 100 million and 1,000 million but is probably around 700 million.
- English is used or spoken by around a third of the world's total population.
- English is taught as a foreign language in over 100 countries.
- The number of second language speakers of English will be much greater than first language speakers by the year 2010.

These figures represent current beliefs about the number of English speakers in the world, but there is a lot of uncertainty about such matters. For example, as a teacher you will know that it is often difficult to say who is a user of English and who is not: how good does your English have to be for you to be counted as a 'user of English'? Some people believe that the statistics on speakers of English are based more on impressions or opinions than real evidence, especially in the case of second language users.

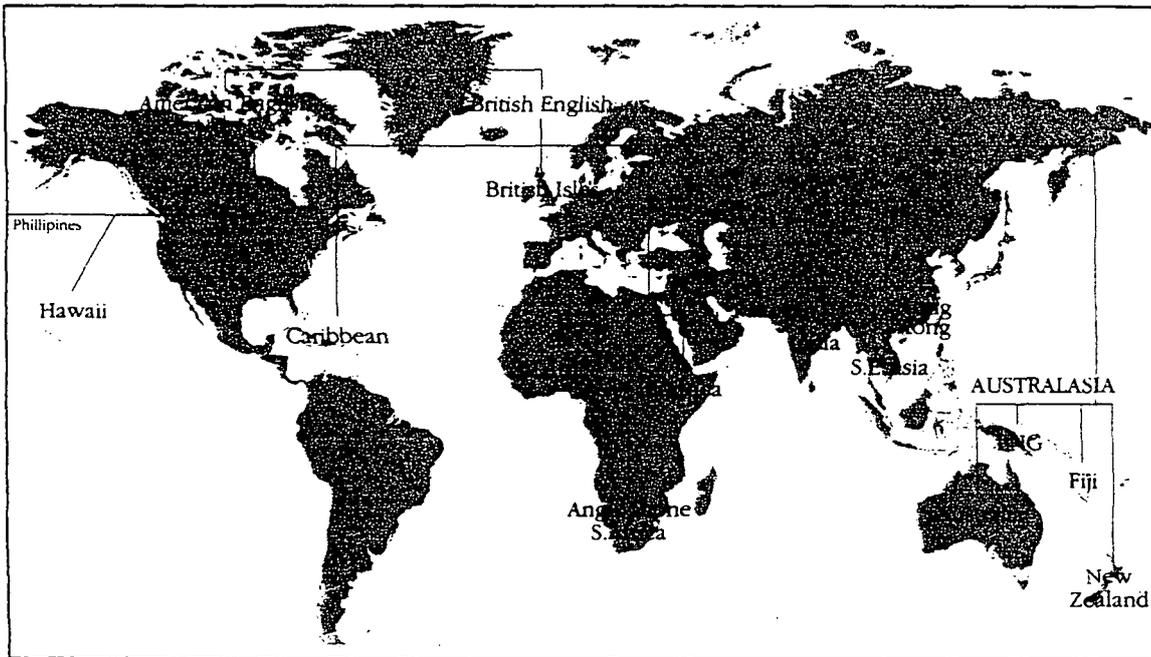
### A world language?

English is described as a world language not because it is the language with the most speakers in the world (1.1 billion people speak Chinese as a first language!), but because it is the language spoken most widely across the world.

### English or Englishes?

The fact that English is used in so many different countries in the world, both as a first language and as a second or additional language, means that many varieties of English now exist. These include British English, American English, Australian English, New Zealand English, Canadian English, Indian English, South African English, and many more. Figure 1 is a world map, showing how these varieties originate from the two main varieties of British English and American English.

Figure 1  
Varieties of  
English across  
the world



We can see from the map that there is no longer a single standard English. Instead there are various standard Englishes linked to British and American English. Each of these varieties is a different 'standard English'. This means that they are the varieties which carry high social status in their settings, and which are often used as models for education. Although the varieties of English have slight differences of spelling, vocabulary, and grammar, they are still fairly similar, and are mutually intelligible (i.e. each variety can be clearly understood by speakers of a different variety).

ACTIVITY 1.2 (Allow about 15 minutes.)

#### Varieties of English

Consider the following questions and make some notes in response to them (if possible, discuss the questions with another teacher):

- Which variety of English is most widely used in your country? Why do you think this is so?
- Are any different varieties of English spoken in your country?

- Can you think of any differences between the main varieties of English, such as American English and British English? Make a note of as many as you can.

### Ownership of English?

The role of English in the world today has its roots in British colonialism and the later economic influence of the United States, but many people feel that English has moved a long way from these roots and no longer 'belongs' to first language speakers in England and the USA. It seems that English has become a resource for all countries to use, both culturally and commercially, and really belongs to all who use it.

English is not only used by speakers of many different languages all over the world, but it has been influenced by these languages and contains 'loan words' from more than 120 different countries. The following list gives some examples of loan words.

Australia	boomerang, koala
Brazil	jaguar, piranha
France	passport, chauffeur, elite, coup
India	bungalow, chutney, pyjamas, jungle
Ireland	brat, whisky
Italy	piano, espresso, ballenna, casino
Japan	karate, bonsai
Mexico	coyote, tortilla
South Africa	trek, apartheid
Turkey	tulip, turban

### The spread of English

There are many different attitudes to the spread of English around the world. Some people see the spread of English as a positive thing. For them, English was once an obscure language from a small island in Europe, but it has grown from strength to strength and finally triumphed as a world language. Other people are more worried about the role that English now plays in the world. For them English is like a weed which is taking over the landscape throughout the world and forcing out other languages. According to this view, the dominance of English decreases cultural and linguistic diversity, leading other languages to decline and disappear.

*extended instructions*  
**ACTIVITY 1.3** (Allow about 20 minutes.)**Your view of the spread of English***com. people*  
*profession*  
**If possible, try to do this activity with other teachers.**

- Consider the spread of English in the world. Do you think it is a positive and useful development, or something to be resisted, or do you have a different view? Give reasons for your ideas.
- How might the spread of English affect the languages used in your country?
- What do you think your learners think about the spread of English? Try to find out more about this by doing the classroom activity below.

**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).

*A list of technical terms such as 'L1' is given at the back of this book.*

- 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, 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.)
- 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.

## ISSUES AFFECTING THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH AROUND THE WORLD

We have considered the reasons why people learn English, as well as the role of English in the world today. Now we want to look in more detail at issues which can affect English teaching and learning in different situations around the world. In the following case-studies Thami, Anders, Fauzia and Paulo tell us more about their particular circumstances.



### *Thami*

Teaching English as an additional language in my situation in South Africa is not easy. One of my problems is that I did not have opportunities to learn English well myself at school or in training college, so I am really a learner of English along with my pupils! While my spoken English is fine, I struggle most with the reading and writing of English texts, and it is sometimes hard for me to correct pupils' work. Also, my teacher training did not really prepare me to teach English, so I have had to learn a lot about teaching English through trial and error in my classes.

Luckily I am not the only English teacher in my school, and so I often work together with the other teachers, sharing preparation and ideas. For example, we often take it in turns to prepare materials to use in our classes as there are not many textbooks available in my school, and preparing your own materials can take up a lot of time.

Another difficulty for me is that I am not just teaching my pupils to communicate in English – I am preparing them to learn through the medium of English in their other subject areas as well. This means that I have to help pupils to get to know the vocabulary of these subject areas and to begin to get familiar with reading and writing about these topics in English. Once again, the other teachers in the school are really helpful to me with this, but sometimes I have to struggle on my own as they are also very busy with their own preparation, teaching and marking. One really good thing is that my pupils are very motivated to learn English because they know how important it is to their success at school and later in life.



### *Anders*

We are very lucky in Sweden because most of our children are so used to hearing English that it makes our job easier. The majority of the children want to learn English because they want to travel in other countries and they want to understand TV programmes and films in English. In Sweden we do not dub the sound on films and programmes into Swedish; instead we use subtitles. Also many people watch satellite TV and they can see and hear lots of English that way, but it is not subtitled. So they must learn English if they want to understand it. For example, lots of Swedish young people like to watch sport on TV, and on the satellite channels sports programmes are mostly in English.

The biggest problem we have in schools in Sweden is with the few children who behave badly and do not want to learn. It is not just English that they do not want to learn, it is everything. We have more unemployment now in Sweden than in the past and some young people think there is no point in doing any work, because they will not get jobs anyway. I think this is a problem in other countries too. But we are lucky in comparison to some countries as we have well-equipped schools and our classes are not too large. Also, we start to teach English to our children when they are still in primary school. They start school when they are six or seven years old and in my school they start learning English immediately because it is one of the three core subjects at school along with Swedish and Mathematics. Teachers like me are not specialist English teachers and sometimes find it difficult. In high schools the teachers are usually English graduates.

**Fauzia**

In Malaysia there can be a big difference between teaching and learning in rural schools and in urban schools. My school is in a rural area and some of the pupils see no point in learning English. Their parents don't speak it and they don't think they will need to. Some of them, of course, are keen, especially if they want to go on to further study. I have some pupils who are interested in the internet and have computers at home. This helps them to learn and to want to learn. This is very different from when I learnt English. At that time, English was used in schools for all the lessons. Now we are proud to have lessons in our own language, but it means that the standard of English has gone down.

There is a big difference between teaching the best pupils, who see the importance of English outside school and the importance of passing an exam in English, and those boys and girls who find learning hard work. Many of my pupils also have to do other things outside school time, which gives them less time for homework. Most of them help their parents around the house, or in their work – for example, farming or fishing. Also, lots of them have religious classes after school and they must learn another language for reading the Koran. Some of my pupils already speak other languages. For example, in Malaysia we have many Chinese and Indian speakers, so for some of my pupils English is their third or fourth language.

**Paulo**

I took English during my training at university but I still need to improve my language proficiency. Although my English is not very good I like teaching it, and I think my students enjoy learning it. I have not used my English for speaking very much since university and I find it a little difficult to talk in English. I need to practise it more, for example by talking to other English speakers, reading English books, listening to



English songs and watching English videos. I will also take some part-time English classes myself if my school will support me in this. I know my English will also improve as I teach the language.

We often have very large classes in Brazil, and this makes English language teaching quite difficult. It is impossible to give students individual attention or to give them too many written exercises, which would need marking. On the other hand, I am able to do some fun group work and pair work activities with them, and I hope that they will learn from each other as well as from me, especially as their own proficiency in English develops.



From these case-studies we see that the following factors can all have a significant impact on the effectiveness of language teaching:

- motivation to learn;
- amount of time learners have available;
- exposure to English outside school;
- teachers' own proficiency in the language and their training in teaching it;
- number of learners in the class;
- availability of teaching resources.

Every teaching situation will have its advantages as well as its disadvantages. We need to be aware of both, so that we can exploit the advantages and try to overcome the disadvantages.

## SUMMARY

In this topic we have explored a number of issues relating to English as a world language. We have looked at the facts and figures of who speaks English in the world, and the different varieties of English which now exist. We have also considered whether the spread of English in the world is a good thing, and looked at what the reasons for teaching and learning English might be in different parts of the world. In the last part of the topic, we looked at some of the issues affecting English language teaching around the world.

In Topic 2 we will focus on how people learn languages and on how we, as teachers, can help them learn.

### IMPROVING YOUR LANGUAGE SKILLS (Allow 10-15 hours.)

It is now time to concentrate on your English language skills. Please turn to your set book, *English for the Teacher*, and the accompanying audiocassette, and work through Units 1-3. There is a key at the back of the book for you to check your answers. We recommend that, if possible, you work with a friend or colleague so that you can discuss the work.

## TOPIC 2

# Teaching and learning languages

141

## INTRODUCTION

In Topic 2 we focus on the process of how languages are learnt and taught. We will examine:

- how people learn languages;
- factors which affect people's learning of a foreign language; and
- the implications for teachers.

The following introductory activity should help you reflect usefully on your own experience, which is a good starting point. Take time to think about these things before you read any further.

### *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 DO PEOPLE LEARN?

In this section, we will first look briefly at the principle of *active learning*, which can apply to any learning that we do, not just to language learning. We will then consider the principle of *scaffolded learning*.

### *Active learning*

Learning is an *active process*. We do not simply 'soak up' information as a sponge soaks up water – we make sense of new information by trying to relate it to what we know already. In other words, we try to fit new knowledge into what is already in our minds. For example, when you encounter a new word in English, you probably try to relate it to words in English or in your L1 that you already know. The first time you read the English word 'rectangle' you may:

- recognize that it is very similar to a word in your L1 (for example, *retângulo* in Portuguese, *rectángulo* in Spanish, *rektangel* in Swedish); or

- realize that it contains an English word that you know already (*angle*), and use that to help guess its meaning; or
- look at the other words around it in the text, and use the meanings of words you do understand to help make sense of the new word.

142

In each of these examples you are actively doing something to relate the new word (and new knowledge) to your existing knowledge.

### 'Scaffolded' learning

Often there is a very big gap between what learners already know and the new knowledge they are expected to gain. They may find it hard to make the connections, no matter how 'active' they are. Good teaching should aim to help learners to bridge this gap. One of the ways in which teachers can help students is by providing carefully designed support for the learning process. This support is sometimes described as 'scaffolding': the teacher supports the efforts of the student, guiding them in the right direction, until the knowledge and understanding they have built is strong enough for the 'scaffolding' to be taken away.

Scaffolded learning will involve the teacher in:

- designing activities which break down the learning task into manageable stages;
- designing activities that build on previous activities, until eventually learners manage to bridge the gap between their existing knowledge and the new;
- helping learners see how the knowledge they already have is useful for making sense of the new knowledge;
- deciding when learners are ready to move on to the next stage.

An understanding of the active nature of learning, and of the principles of scaffolding the learning process, can influence our general approach to teaching in a number of ways. Whatever activities your learners are involved in you should encourage them to think about what they are doing, and try to make sense of it without expecting the teacher to explain everything. At the same time, however, you must be careful to move in stages from what your learners know, towards the new knowledge you are trying to help them learn.

Active and scaffolded learning are illustrated in Figure 2 using an example from a language classroom. Look at the steps in the lesson in the example. Notice how the teacher has planned activities which scaffold the learning so that learners move from the point of being able to say 'My name is ... and I live in ...', to being able to exchange

information on their names, their addresses and their telephone numbers. The scaffolding is achieved through input from the teacher, pair work, individual work and whole-class work.

143

- 1 The teacher tells the class the aim of lesson – for them to be able to exchange information about themselves with others, in a conversation.
- 2 The teacher starts by going round the class with each learner saying 'My name is ... and I live in ...'. (This revises the structure and helps build confidence.)
- 3 (a) The teacher models the question structures: 'What is your name?' 'Where do you live?' (b) Learners repeat them. (c) The teacher gets specific learners to ask, or answer, the questions. (d) The questions are written on the board. (e) Learners walk around the room asking and answering the questions.
- 4 (a) The teacher models the question 'What is your telephone number?' (b) Learners repeat it. (c) The question is written on the board. (d) Vocabulary necessary to answer the question (numbers up to 10) is revised and written on board. (e) Learners practise in pairs asking 'What is your telephone number?' and answering with the right number. The learner asking the question writes down the number and the other learner checks if it is correct. (f) Learners repeat the activity with different partners.
- 5 (a) The teacher uses the question 'Where do you live?' to find out how much of the vocabulary for this the learners already know (e.g. road, street, avenue, square). (b) The teacher writes up the words they need to use in the learners' L1. (c) Learners work with a partner to look up the English words for these in a bilingual dictionary. (d) The teacher writes the English words from learners' answers on the board.
- 6 (a) The teacher and selected learners model a question and answer dialogue in which names, addresses and telephone numbers are exchanged. (b) Learners practise with a partner. (The questions are left on the board at first but later rubbed off. (c) Learners draw a table in their notebooks with the headings: name; address; telephone. (d) Learners exchange information with others in the class and write down their names, addresses and telephone numbers in their notebooks. (This can be used for revision and further work in another lesson.)

Figure 2

This example of scaffolding shows that the process of learning can be helped by learners *interacting* both with the teacher and with each other. In the lesson above, learners work on their own, in pairs, and as a whole class with the teacher. This social interaction can help learners to make the links between what they already know, and new knowledge, and can help them to be active in this process.



Remember to keep notes from the video activities in your portfolio.

### VIDEO ACTIVITY 2.1 (Allow about 30 minutes.)

#### *Scaffolded learning*

For this activity you will need to watch the first sequence on the course video (Sequence 1: *A Turkish classroom*). This shows a teacher and her class doing an activity with pairs of pictures which are similar or different. (The children have to describe the pictures in English.) Watch the video now, and make notes on the following:

- 1 Does the teacher break the activity down into stages (as in the 'personal information' example in Figure 2)? Make a note of the stages you can see.
- 2 How does the teacher try to ensure that all the students understand what to do in this activity? How would you try to do so in such a situation?
- 3 The last part of the sequence shows a pair of children doing the activity together. Do they seem to understand what to do? Do you think that the teacher provided sufficient 'scaffolding' for the activity?

#### *Something to think about*

What do you think of these ideas on learning? Are any of them new to you? Think about a typical class you might teach. How could you encourage your learners to be more active in the class? How could you find out more about what they know and then design more gradual tasks to help them learn new language?

## WHAT FACTORS AFFECT THE WAY WE LEARN LANGUAGES?

We have looked at some ways of helping learners which apply to learning *in general*. Now we are going to look specifically at *language learning*. Before we examine some of the individual, social and psychological factors that affect language learning, we want you to consider some very common attitudes to language learning.

**ACTIVITY 2.2** (Allow about 10 minutes.)**How do we learn foreign languages?**

Consider the following statements about language learning and tick either 'true', 'false' or 'not sure' for each one. (Use 'not sure' if you think the statement is partly true and partly false.) If possible, discuss your decisions with a colleague. Then look at our comments on each of the statements.

	<i>true</i>	<i>false</i>	<i>not sure</i>
Everyone can learn a foreign language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Some people find it easier than others to learn a language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Children learn foreign languages more easily than adults.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
People learn a language best by being immersed in it (that is, when they are in an environment where the new language is spoken all the time).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
You need to practise speaking a lot in order to learn a foreign language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
You need to practise reading and writing a lot in order to learn a language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Learning grammar is most important in learning a foreign language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
You shouldn't start speaking in a foreign language until you can say things correctly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Comments on the statements in Activity 2.2**

*Everyone can learn a foreign language.*

*Some people find it easier than others to learn a language.*

*Children learn foreign languages more easily than adults.*

The first of these statements is certainly true. One common obstacle to language learning is that students think the task is too hard for them. A teacher must help them see that language learning is something they can manage. Of course, people vary in their aptitude for language learning. It is often easier for people who are already bilingual to learn a new

language (probably because they already understand how languages can be different).

It is widely believed that young children learn a second language more easily than older children or adults. But recent research has shown that teenagers are often the most successful language learners, and that older adults can be very successful language learners too.

*People learn a language best by being immersed in it.*

*You need to practise speaking a lot in order to learn a foreign language.*

*You need to practise reading and writing a lot in order to learn a language.*

Certainly one good way of learning to speak and understand a language is to have to use it all the time in your daily life (which is what is usually meant by 'immersion'). But many people have learnt to speak and read English very well without ever having been immersed in an English-speaking culture. If learners get lots of practice actually using spoken and written English in the classroom, they can make a lot of progress.

*Learning grammar is most important for learning a foreign language.*

Expert opinions on how important grammar teaching is for learning a foreign language seem to change regularly. The truth of the matter probably depends on what kinds of learners are involved, and what kind of competence they are trying to develop. For young children (say, four to ten years old) grammar teaching is likely to be less useful than giving them practical experience and helping develop vocabulary. But for older learners, learning about the grammar of a new language can be very useful; it helps them understand how the language works. Grammar will also be important if students are aiming to develop good written English.

*You shouldn't start speaking in a foreign language until you can say things correctly.*

This statement is simply wrong: it contradicts the principle of active learning. Students should be encouraged to use English to try to communicate as soon as they begin learning it. This can be very motivating. Also, they will learn from their efforts, and from constructive feedback provided by their teacher.

### **Psychological factors**

You will know from experience that some people learn some things more easily than others. The main factors which influence how, and how well, individuals learn a new language are:

*Motivation:* One of the most important factors is how interested learners are in learning to speak English, or how much they need to learn it.

*Age:* As mentioned above, people of all ages can learn a new language, but age is likely to affect the way in which they learn.

147

*Similarity of L1 to 'target language':* If English is similar to your first language – using the same alphabet, having similar sounds, sharing similar word roots – it is easier to learn.

*The 'target language' is the new language that students are aiming to learn.*

*Time available for language learning:* The more time you can spend learning something, the easier it is to learn it. This applies especially to language learning, so it is important for learners to continue to use and practise their English outside the classroom as much as possible.

*Fear of embarrassment and anxiety:* Nobody likes to make a fool of themselves in public, and learners often feel that they will do this when trying to speak or read out loud in English. But unless they try to use English to communicate, they will not learn quickly.

*Self-confidence:* It is often easier for people who are confident in themselves to learn a language than it is for those who have low self-confidence. This is linked to 'fear of embarrassment' because learners who are confident will be more prepared to take risks using the new language than learners with a low level of confidence.

*Attitudes to the teacher:* The way a teacher teaches is an important factor. For example, some learners may prefer a teacher who gives them lots of rules about the language. Other learners may prefer a teacher who encourages them to work with partners and in small groups.

*Relationship with other learners:* How the learner feels about the other learners in the class or group can affect language learning. It is best if learners feel comfortable with each other and are prepared to co-operate in learning. For example, if one learner dominates and doesn't give others a chance to participate, this makes learning more difficult for the less dominant individuals.

**ACTIVITY 2.3** (Allow about 20 minutes.)

**Learners' motivation – comparing experiences**

We have put motivation at the top of the list of individual factors affecting learning. Go back to the case-studies in Topic 1, in which Thami, Anders, Paulo and Fauzia all talk about whether their learners are motivated to learn English.

- How do their observations compare with yours? If possible, discuss and compare your experiences with other teachers.
- Do you have any ideas for how to improve motivation in your students?

## Social and cultural factors

148

Learners' attitudes to learning English, and their overall motivation, will often reflect more general views in their society about language learning, and about English in particular.

*Attitudes towards language learning:* In some countries, learning another language is considered a normal and easy thing to do, while in others it is considered an unusual and demanding task. These differences are well illustrated by the Netherlands (Holland) and England. In the Netherlands, most people expect to learn at least two languages, and by the time they are teenagers many Dutch children speak excellent English. In England, on the other hand, few young children learn to speak a foreign language, and most teenagers consider language learning a very hard task.

*Attitudes towards English and English-speaking countries:* The learning process can be affected by learners' attitudes towards English and towards native speakers of English and their culture(s); this can affect learners' motivation in particular. Some people associate learning English with learning about the culture and values of English-speaking countries. For some learners, who may reject the culture and values, this can be demotivating. Nowadays this is less significant as English is used extensively as a 'world' language, not associated with any one country. Some learners, however, will enjoy learning about, for example, Britain, America, or Australia.

*Status and value of the target language in the country:* The status of a language refers to its position in relation to other languages. Is the language highly valued or not? Is it viewed as useful, prestigious or not? The value that learners place on a language often depends on its status. Learners may be more motivated to learn a language which they think has high status and practical value.

We can use what we know about the differences between individual learners, and about socio-cultural influences, to draw up a picture of a good language learner. The following list of the characteristics of an ideal language learner was produced by the language researcher and teacher Rod Ellis. Some of the factors mentioned, such as 'input' and 'noticing' will be discussed in detail in the next section (see p. 29).

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.

### *Something to think about*

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?

### 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.

## PROCESSES INVOLVED IN LEARNING A LANGUAGE

Take a close look at Figure 3, which presents an overview of the language learning process, and examine the different steps a learner can go through.

### *Something to think about*

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

- learning English;
- teaching English?

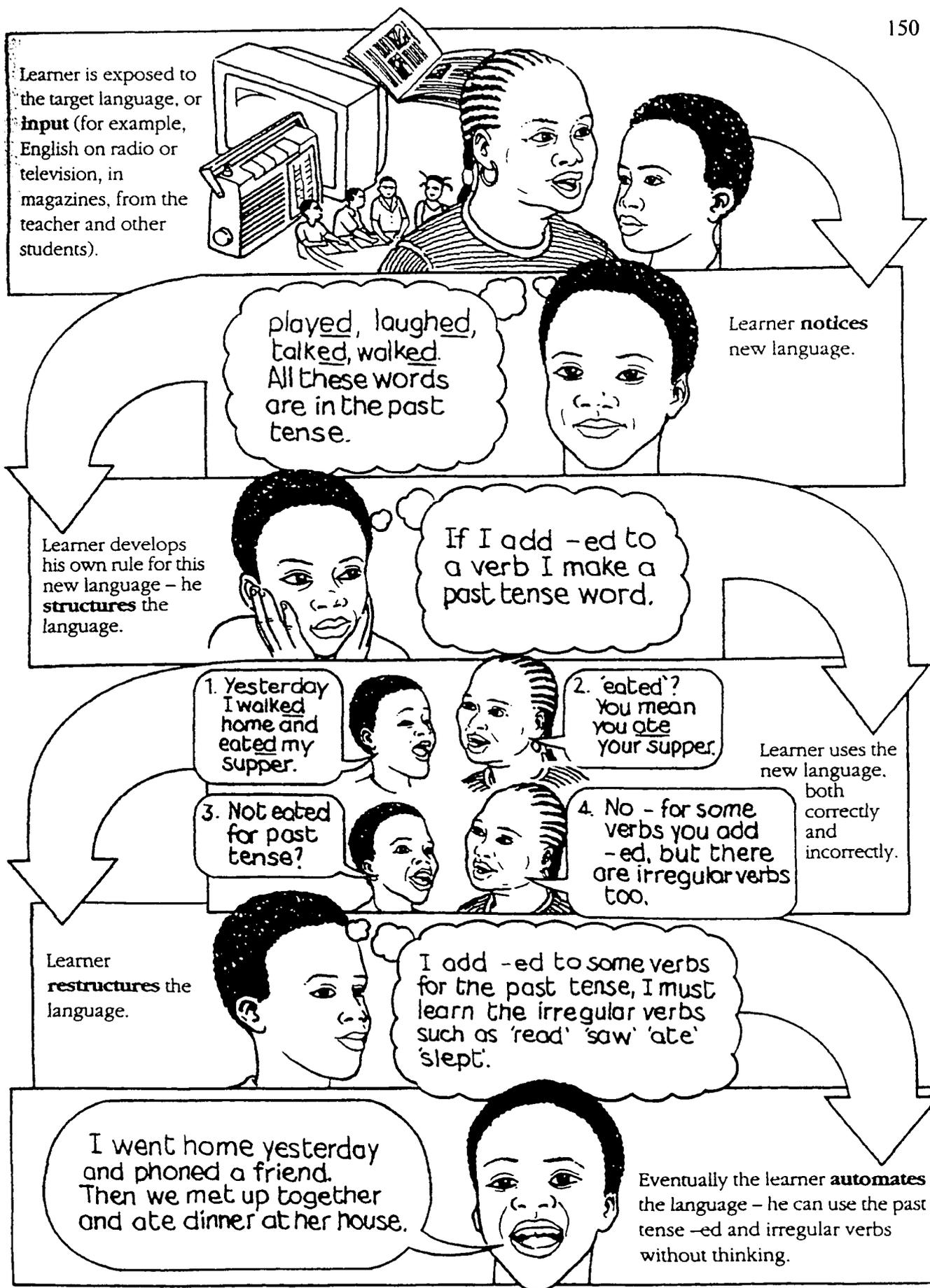


Figure 3 An overview of the language learning process

Figure 3 shows several stages in the process of learning a language. We will consider each in turn:

### *Input*

First of all, in order to learn a new language, learners must be exposed to *input*. Input is all the target language that a learner is exposed to, whether in the classroom or outside it. It can include spoken language from teachers, other learners, and other English speakers; English on the television and radio, in songs and films, in books, magazines and newspapers, and on the internet.

### *Noticing*

You will know from experience that not all of this input in the target language is absorbed, or taken in, by learners. Learners will *notice* only some of the language they are exposed to. This means that they pay attention to some things and remember these, while not noticing others. Different learners may notice different aspects of language even though they are exposed to the same input. For example, imagine your learners listen together to a tape-recorded story in English. Some learners may focus on some of the new words they hear and try to work out what those words mean; others may concentrate more on the words they already know, so that they can understand the general sense of what is being said.

### *Intake*

The input that learners notice and learn is called *intake*. In other words, *intake* is what any particular learner learns, or 'takes in', from an activity or lesson. It is important to remember that teachers can only plan what they are going to teach, they cannot know what is going to be learnt.

### *Structuring and restructuring*

Learners will have to notice and re-notice the same feature of language a few times before they can take it in – before it becomes *intake*. The steps a learner takes after noticing an aspect of language are called *structuring* and *restructuring* (Figure 3). This is a slow process that takes place over some time. Learners have to make links between new knowledge and existing knowledge and guess how the language works, or make their own rules. So, in the structuring and restructuring process, learners fit new knowledge into their existing knowledge framework. For example, if a learner has noticed a new word, she may first understand that it can be used in one way but then later find out that it can be used in a number of ways. So the word 'light' might first be noticed in its use as an *adjective* – as a word which is opposite in meaning to 'dark'; and then later as a *noun* – as in 'an electric light'; and then as a *verb* – 'to light'.

In the example in Figure 3, the learner tried to work out the rule for adding –ed to words. At first, he applied the rule to all past tense verbs (evidence of structuring), but then he discovered that there are exceptions. The next stage would be to notice and take in the irregular past tense verb forms, and then change the original ‘rule’ he had made up about past tense ‘–ed’: this is *restructuring*.

### *Automating*

Eventually the learner will be able to use the word ‘light’ in many different ways without thinking about it, or will be able to use regular and irregular past tense forms without thinking too much about these. At this point the language has become *automatic* – by which we mean that the learner is beginning to use English intuitively, more like the way he uses his L1. Of course it is possible to forget aspects of language that have been ‘automated’ if they are not used often enough. Then the learner has to go through the process of noticing, structuring and re-structuring again.

Automatic or ‘ready-to-use’ language can also result from learners learning common phrases in English as ‘chunks’ of language, without analysing them. For example, learners may be able to use English phrases like ‘How are you?’ and ‘I’m fine’ without understanding their grammatical structure or the meaning of each word in the phrase. These types of ‘language chunks’ are very useful for language learners, and some learners become very proficient at using a large number of them. Other examples of language chunks that can be memorized are:

That’s OK.  
 You must be joking!  
 Let me give you a hand.  
 Give my regards to ...  
 Pleased to meet you.  
 Can I help?  
 I see what you mean.  
 Let’s go.  
 Sleep well.  
 See you later.

### **ACTIVITY 2.5** (Allow about 10 minutes.)

#### **Language chunks**

Can you think of any other English ‘language chunks’ that would be useful for elementary learners in the classes you teach? Add as many as you can to the list.

We can summarize the language learning process in three key stages:

153

- 1 Learners notice and take in some of the English language or input they are exposed to.
- 2 They then structure and restructure their knowledge of English.
- 3 Learners eventually automate the knowledge of English they have gained, so that they can use it without conscious, deliberate thought. This results in 'ready-to-use' language. ('Ready-to-use' language may also be learnt through noticing 'language chunks'.)

Throughout this process learners use their developing knowledge to speak, listen, read and write in English.

These three stages describe how the process of learning English may take place for your learners. But there is a saying in English: 'You can take a horse to water but you cannot make it drink'. Similarly, a teacher can provide learners with lots of input in English, but they will only notice some of it. However, teachers can help learners to notice the most useful features of the input, and to restructure their knowledge. Well-designed and well-scaffolded activities can help ensure that learners make the best use of the input and move towards automating their knowledge as quickly as possible.

## PROMOTING THE LANGUAGE LEARNING PROCESS

### Consciousness-raising activities

Noticing, structuring and restructuring can be helped through 'consciousness-raising' activities. These are activities which encourage learners to think about language and to use samples of input to work out how the language works. They are called 'consciousness-raising' (C-R) activities because they aim to raise learners' awareness, or consciousness, of aspects of language use. Some C-R activities that you could try with your classes are:

- Learners look at, or listen to, language data (this can be collections of sentences, lists of words, or whole texts, depending on the activity) and identify language forms and functions (e.g. learners could search for different forms associated with 'asking for something', such as, 'Please may I have ...'; 'Can you give me ...'; 'I want ...').
- Learners sort and classify language data on the basis of similarities or differences (e.g. vocabulary could be sorted into lists of words with similar sounds and spellings – *each, peach, beach* – or similar sounds but different spellings – *bear, hair, care*).

- Learners look for similarities and differences between their own language and English. 154

There are many different things that you can do to increase your students' 'noticing' through C-R activities. For more ideas and information look at the suggestions for further reading at the end of this book.

### *Suggestions for improving your teaching*

Here are some practical suggestions for improving your own teaching based on what has been discussed in Topic 2:

- Try to create an 'input-rich environment' for your learners in the classroom (for example, by putting lots of pictures with English text on the walls).
- If possible, encourage learners to read English texts or listen to the radio in English (for example the BBC World Service) or to audiocassettes. Television programmes (for example cable, if it is available) can also be an excellent source of input.
- Encourage learners to notice language by designing activities which focus on noticing, before moving on to language practice activities.
- Help learners to notice grammatical features (form) using language which they already understand (which is not new to them). For example, after learners have become very familiar with some new words, use these words in grammar activities which concentrate on language structure. Learners can then focus most of their attention on the language structures rather than struggling with both meaning and content at the same time.
- Help learners to notice *meaning* by ignoring *grammar* when new language is introduced. If you have introduced some new words or language which you want learners to practise, focus on using the language to communicate meaning rather than on using it in grammatically correct sentences.
- Encourage active learning through structuring and restructuring by getting learners to guess at meanings of words and phrases and to work out grammatical patterns.
- Encourage learners to use the language whenever possible through speaking and writing exercises.
- Help learners not to worry too much about making mistakes when using the language – this is part of the structuring process.
- Draw learners' attention to useful 'chunks' of language when these are encountered in texts.
- Encourage revision throughout the learning process.

**CLASSROOM ACTIVITY 2.6**

155

*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?

**Improving learners' motivation**

It is important to take into account the factors which affect your learners' motivation for learning English. Of course, this can be difficult, as some important psychological and socio-cultural factors are beyond the control of the reader. As we saw in the case of Fauzia in Topic 1, learners are not always motivated. This is especially so when they do not understand the purpose of learning the foreign language. In the situation where English is learnt for higher education and employment purposes, this can seem a long way off for young learners. For these reasons, depending on your specific circumstances, it may be valuable to:

- take into account individual learners' personalities and attitudes when organizing particular activities, and vary the types of activities you use so that you meet different learners' needs;
- make a point of looking for texts that appeal to learners' interests;
- try to create a classroom culture that encourages learners to feel confident about taking risks and using the new language;
- hold some open discussion with learners about the purposes of learning English, their own motivations, and their views about the task of learning a foreign language (as in Classroom Activity 1.4 – see p. 15);
- use questionnaires or other kinds of enquiry to discover which language learning activities your learners find the most enjoyable and productive.

**SUMMARY**

In this topic we have explored a number of issues: how people learn; the process of language learning; and different factors which affect the learning process. We have looked at the implications of these for the way we teach. These can be summed up in the following principles:

- We need to encourage learners to be actively involved – learning is an active process.

- We need to draw on what learners already know when introducing new knowledge.
- We need to support learners in the learning process by using activities that scaffold their learning.
- We need to design and use activities which involve learners in interacting with each other and in using the target language.
- We need to help learners to notice new language and to encourage them to make guesses about word meaning and about how the language works.
- We need to repeat the different aspects of language that we teach so that learners will have a greater opportunity for noticing, structuring and restructuring.
- We need to use different types of activities in our lessons so that we can meet the needs of different learners and keep learners' attention.

In the next topic we will focus on different methods in English language teaching, as well as on lesson planning.