


## Concepções de formação docente no planejamento de ensino do curso CELTA


### *Teaching education concepts in teaching planning on the CELTA course*

### *Concepciones de la formación docente en la planificación docente de enseñanza del curso CELTA*

Ana Beatriz Miranda Jorge<sup>1</sup>

 0000-0002-2286-6978

Edmilson Luiz Rafael<sup>2</sup>

 0000-0001-8641-3225

**RESUMO:** O curso CELTA é internacionalmente reconhecido por representar uma formação inicial para a maioria dos candidatos que decidem realizá-lo. A partir de uma vivência no curso, algumas questões referentes à formação de professores de línguas estrangeiras (LE) presentes na etapa de planejamento nos chamou atenção. Este trabalho tem como objetivo investigar a concepção de formação docente subjacente ao curso CELTA a partir do planejamento de ensino. Para embasar nossa discussão, nos apoiamos nos estudos da área da educação (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998), da ergonomia do trabalho (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998) e de formação docente (FREEMAN, 1989; TARDIF, 2007). Nosso *corpus* documental é formado por dois materiais orientadores (*Handouts*) sobre planejamento e vinte e seis planos de aula elaborados por cinco candidatos do curso CELTA. A partir dos itens *objetivos de tarefas* e *antecipação de problemas*, podemos afirmar que o CELTA se embasa em uma formação prescritiva que valoriza o conhecimento técnico, incentivando os candidatos a se embasarem em modelos de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; curso celta; planejamento de ensino.

**ABSTRACT:** The CELTA course is internationally acknowledged for representing the first teaching education to most of the candidates who decide to do it. From experience in this course, some questions arose about foreign language (FL) teaching education, especially in the planning stage, and called our attention. This work aims at investigating the concept of teaching education underlined in the CELTA course from teaching planning. To support our theoretical discussion, we bring studies about education (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998), ergonomics of work (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998), and teaching education (FREEMAN, 1989; TARDIF, 2007). Our documental *corpus* consists of guiding materials (*Handouts*) about lesson planning and twenty-six lesson plans made by five candidates for the CELTA course.

<sup>1</sup> Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Professora substituta de Língua Inglesa do Departamento de Letras e Artes - UEPB. E-mail: [anabmjorge@gmail.com](mailto:anabmjorge@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG. E-mail: [eluzirafael@gmail.com](mailto:eluzirafael@gmail.com).

From the items' *stage aims* and *anticipated problems*, we can state that the CELTA course underlies a prescriptive education that values technical knowledge and encourages the candidates to base their practices on teaching models.

**KEYWORDS:** teaching education; celta course; teaching planning.

**RESUMEN:** El curso CELTA es reconocido internacionalmente ya que representa una formación inicial para la mayoría de los candidatos que deciden realizarlo. A partir de una experiencia en el curso, nos llamaron la atención algunas cuestiones relativas a la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) presentes en la etapa de planificación. Este trabajo tiene como objetivo investigar el concepto de formación de profesores que subyace en el curso CELTA a partir de la planificación docente. Para sustentar nuestra discusión, nos apoyamos en estudios en el área de la educación (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998), la ergonomía del trabajo (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998) y la formación docente (FREEMAN, 1989; TARDIF, 2007). Nuestro *corpus* documental consta de dos materiales guía (*Handouts*) de planificación y veintiséis planes de lecciones elaborados por cinco candidatos del curso CELTA. De los ítems *objetivos de tareas* y *anticipación de problemas*, podemos decir que CELTA se basa en una formación prescriptiva que valora los conocimientos técnicos, fomentando que los candidatos se basen en modelos de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** formación docente; curso celta; planificación docente.

## Introdução

A profissionalização inicial do professor de línguas estrangeiras (LE) é apoiada em dois pilares: o conhecimento pedagógico e o conhecimento linguístico (LEFFA, 2008) do professor uma preparação apropriada para lidar com seu contexto de trabalho, isto é, a sala de aula. Por este se tratar de um ambiente que envolve diversas variáveis, desde as condições físicas do lugar até mesmo os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos, é comum caracterizá-lo como um ambiente caótico e imprevisível.

Nos contextos de profissionalização, o planejamento de ensino é essencial para os professores compreenderem que se trata de uma sistematização prévia do que será realizado em sala de aula. Além disso, é na etapa de planejamento que o professor tem a oportunidade de praticar a (im)previsibilidade de certas situações que podem ocorrer durante a aula.

O contexto de profissionalização de professores de inglês como LE que apresentamos neste estudo e que é objeto de investigação é intitulado *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (doravante Curso CELTA).

Trata-se de um curso de formação inicial administrado pela *Cambridge TESOL*, um departamento da Universidade de Cambridge especializado em oferecer diferentes cursos de formação para professores de inglês como LE. Devido ao seu caráter internacional, o curso CELTA é oferecido em centros autorizados (institutos de idiomas e faculdades). No Brasil, por exemplo, ele é ofertado em diversos centros autorizados em Salvador (BA), Brasília (DF), Belo Horizonte (MG), Belém (PA), João Pessoa (PB), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

A partir de uma vivência no curso e de inquietações sobre algumas características como o planejamento de ensino e os tipos de práticas reflexivas, resolvemos torná-lo nosso objeto de investigação. A etapa de planejamento no CELTA é regida por orientações e um modelo de plano de aula sistematizado e utilizado pelos candidatos ao longo do curso. Por se tratar de uma profissionalização inicial do professor de inglês como LE e de um curso internacionalmente reconhecido, decidimos aprofundar as investigações sobre alguns aspectos da formação docente na qual o CELTA se ancora.

Desta forma, nosso objetivo é investigar a concepção de formação docente subjacente ao curso CELTA a partir do planejamento de ensino. Para embasar nossa discussão, nos apoiamos nos estudos da área da educação (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998), da ergonomia do trabalho (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998) e de formação docente (FREEMAN, 1989; TARDIF, 2007). Posteriormente, detalhamos o contexto e objeto de investigação que é o curso CELTA, assim como o *corpus* documental que embasa a análise.

## **Os conhecimentos profissionais na formação docente de línguas estrangeiras**

Comparada a profissões como medicina, direito e engenharia, a relação profissional-cliente se torna mais complexa e menos pragmática quando nos referimos à Educação. Por se tratar de uma profissão que lida com a formação e os processos cognitivos de aprendizagem de indivíduos, a formação docente se caracteriza como um processo longo e contínuo. Essa comparação feita por Celani (2008) provoca discussões, principalmente quando a autora questiona que

profissional os tipos de formação (em sua maioria as graduações em licenciatura) preparam para o mercado de trabalho.

Esses questionamentos também fazem parte de alguns estudos de Schön (2000), em que ele põe em evidência o “conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000), ou o conhecimento necessário para a atuação em uma área. Segundo o autor, esse conhecimento provoca um dilema nos profissionais no que diz respeito ao uso da racionalidade técnica no cotidiano da profissão. Em outras palavras, o autor inicia sua discussão apontando conflitos comuns às profissões sobre o quanto o conhecimento rigoroso e racional rege a atuação profissional em detrimento de conhecimentos mais práticos e intuitivos.

A educação profissional, predominantemente presente nas faculdades de educação e nas licenciaturas, apresenta divergências acerca do que os profissionais precisam saber e o que as faculdades precisam ensinar. A valorização da formação apoiada na racionalidade técnica e na adoção de um currículo normativo baseado em relevâncias científicas são fundamentos e resistências nos ambientes de qualificação profissional. Embora Schön (2000) não seja um estudioso da área de Educação, é possível transpor suas provocações sobre a educação profissional para o cenário de ensino de LE e nos questionarmos se o que se ensina nos contextos acadêmico-profissionalizantes de professores de LE corresponde ao perfil profissional esperado no ensino básico e em escolas de línguas.

O trabalho de todo professor gira em torno da prática pedagógica, ou “prática educativa”, como define Zabala (1998). Diferentemente da valorização da racionalidade técnica nos ambientes acadêmicos mencionada por Schön (2000), a prática educativa é composta de aspectos imprevisíveis que dificultam a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizá-la. Segundo Zabala (1998), a melhora profissional, isto é, o melhor gerenciamento do professor na prática educativa advém do conhecimento das variáveis e da experiência na sala de aula.

A prática educativa é constituída de parâmetros institucionais e tradições metodológicas, o que a caracteriza enquanto *estrutura*. Por outro lado, ela é constituída de uma complexidade devido a múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc., o que a caracteriza enquanto *ação*. A visão positivista do ensino

propõe analisar a prática docente separadamente das variáveis, assim como comenta Schön (2000) sobre a racionalidade técnica, mas Zabala (1998) contra-argumenta quando afirma que “o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.” (ZABALA, 1998, p. 17).

Essa interação mencionada por Zabala (1998) é representada pela unidade elementar da prática educativa chamada *atividade* – ou *tarefa*, que perpassa pelas etapas de planejamento, execução e avaliação da prática docente. As atividades, quando analisadas a partir dessas etapas, representam, por um lado, uma perspectiva estrutural da prática educativa ao refletirem modelos e métodos de ensino. Por outro lado, elas também representam uma perspectiva operante, pois servem de base para a intervenção pedagógica do professor, isto é, a partir da sequência de atividades, o professor tem contato com outras variáveis do ensino (ex: o papel do professor e do aluno, a utilização do espaço e do tempo, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares, o papel da avaliação etc.).

A característica operante das atividades, sob a perspectiva estrutural da prática educativa (ZABALA, 1998), e a racionalidade técnica no conhecimento e na atuação profissional (SCHÖN, 2000) definem o que Amigues (2004) chama de trabalho prescritivo e normativo, no ponto de vista didático, e de positivista e aplicacionista no ponto de vista investigativo. Segundo Amigues (2004), o trabalho prescrito corresponde ao que se espera ser feito pelo e/ou para o professor (ex: currículo, projetos pedagógicos), e o trabalho realizado representa o que o professor faz em sala de aula, considerando, assim como Zabala (1998), as variáveis presentes nesse contexto de trabalho. É nessa rotina prescritiva e normativa que Amigues (2004) evidencia e critica a falta de participação e protagonismo do professor diante da sua própria profissão, uma vez que, em algumas situações, a adoção de um material didático, o planejamento, a metodologia, a filosofia de uma instituição de ensino, entre outros fatores, são impostos ao professor, de maneira a seguir uma rotina específica de atividades pré-estabelecidas.

Apesar dessas adversidades que parecem estreitar a participação e o protagonismo do professor, Amigues (2004) acrescenta situações em que o trabalho

realizado dentro da sala de aula é envolto de subjetividades e de decisões do professor que podem variar de acordo com as particularidades de cada turma. Desta forma, percebemos uma convergência nos argumentos de Schön (2000), Zabala (1998) e Amigues (2004) no que diz respeito à valorização e à necessidade de considerar as variáveis imprevisíveis que ocorrem dentro da sala de aula como fatores tão importantes quanto o conhecimento técnico e prescritivo, normalmente advindo do contexto acadêmico da formação docente.

Em contrapartida ao paradigma positivista na formação de professores, temos o paradigma sociointeracionista, ou “sociocultural”, como define Johnson (2009). Nessa perspectiva, a aprendizagem dos professores se dá a partir de uma interação e de um envolvimento dos aprendizes da docência através de atividades, relações interpessoais, materiais e símbolos culturalmente construídos. Em outras palavras, a autora define esse desenvolvimento cognitivo como um “processo interativo, mediado pela cultura, contexto, língua e interação social.” (JOHNSON, 2009, p. 1).

Segundo Johnson (2009), o processo de desenvolvimento na perspectiva sociocultural reconhece que a aprendizagem não é uma aquisição de habilidades ou de conhecimento advindo do externo. Trata-se de um movimento progressivo de uma atividade mediada socialmente que resulta em uma transformação do indivíduo. Ou seja, o teor mecanicista e técnico do conhecimento profissional mencionado por Schön (2000) dificilmente contribui para práticas que incentivam a coletividade e a interação de diferentes realidades, culturalmente falando.

Diante das definições de formação de professores ancoradas em diferentes paradigmas e retomando as provocações feitas por Celani (2008), nos resta questionar: o que o professor precisa aprender para poder ensinar? Os saberes que subjazem à prática – e, conseqüentemente, a formação docente são descritos por Tardif (2007) como: *docentes*, *disciplinares*, *curriculares* e *experenciais*. O primeiro se refere ao saber advindo da formação teórica, pedagógica e acadêmica. O segundo se refere ao saber advindo das áreas do conhecimento. O terceiro se refere aos saberes advindos não só de documentos, como também de discursos, objetivos, conteúdos e métodos. O quarto se refere aos saberes advindos do exercício da profissão, que se incorporam “à experiência individual e coletiva sob a forma de

*habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2007, p. 39).

As considerações de Tardif (2007) corroboram as de Amigues (2004) em três pontos: o primeiro é em relação à visão fabril na educação (transmissão de saberes por meio de competências técnicas e pedagógicas, de caráter prescritivo e normativo); o segundo é em relação à posição estratégica e unificadora que o professor ocupa (elo entre os saberes e os que precisam destes – alunos); o terceiro é em relação à exterioridade entre o professor e os saberes docentes (pouca participação na decisão e na seleção de quais saberes advindos do âmbito formal são relevantes ou necessários para a sua formação e, conseqüentemente, a sua prática).

Os três pontos de convergência entre os autores se correlacionam com as considerações de Freeman (1989) ao propor uma formação profissional diferente, que seja baseada em decisões do professor. O autor elenca quatro competências necessárias para seu modelo de profissionalização: *conhecimento* (o que, para quem e onde se ensina), *habilidades* (em que o professor precisa ser apto para ensinar), *atitude* (comportamento e reações do professor diante de sua prática) e *conscientização* (capacidade de reconhecer e monitorar a atenção dada por alguém a alguma coisa).

Os conhecimentos que regem a prática educativa e fazem parte da formação de professores, seja por meio do conhecimento técnico e prescritivo (AMIGUES, 2004; SCHÖN, 2000), seja pelos saberes (TARDIF, 2007) ou competências (FREEMAN, 1989), corresponde a uma parte do conhecimento necessário para o professor de LE exercer sua profissão. Estes conhecimentos são o que Leffa (2008) entende por *conhecimento pedagógico*, que está paralelo ao *conhecimento linguístico* do professor de LE. Esses dois pilares estão presentes em dois tipos de profissionalização: a *formação* e o *treinamento*. Segundo o autor, os aspectos que mais diferenciam esses dois contextos estão relacionados à duração e ao propósito profissional. Enquanto a formação geralmente é longa, teórica, reflexiva e contínua, o treinamento é curto, prático, condicionante e técnico.

Independentemente do tipo de profissionalização, Celani (2008) e Leffa (2008) discutem o contraste entre os tipos de conhecimentos e de competências ensinados



nas licenciaturas e nos treinamentos em escolas de idiomas, e as expectativas, os estigmas e as problematizações que a profissão de docente de LE carrega no cenário do mercado de trabalho.

Tais problematizações de Celani (2008) e Leffa (2008) são aprofundadas por Nóvoa (2017) ao discutir sobre os cursos profissionalizantes no mercado como um caminho mais eficaz que prepara o profissional para a atuação. Entre muitos problemas que o contexto de formação acadêmica possui, o que parece chamar mais a atenção de Nóvoa (2017) é a distância entre as ambições teóricas e a realidade concreta da profissão. Para o autor, a pouca relação entre o que o professor aprende e o que ele põe em prática durante a formação afeta inclusive na sua autopercepção com o tipo de profissional que está se preparando para ser. Isto é, quando Celani (2008) expressa sua indignação sobre o estigma social do ensino de LE como um “bico”, não se trata apenas de uma visão da sociedade e do sistema governamental – os próprios professores em formação não se valorizam.

A seguir, descrevemos o objeto de investigação deste trabalho, assim como a natureza do corpus analisado.

### **O curso CELTA e o *corpus* da pesquisa<sup>3</sup>**

O curso CELTA<sup>4</sup> é conhecido por ter uma rotina intensa em um período relativamente curto. As 120 horas do curso podem ser realizadas em dois formatos: período integral (*full time*), no qual consistem dois turnos por dia e duração de quatro a cinco semanas; e período parcial (*part time*), com menos horas semanais e duração de alguns meses a um ano. Em relação à modalidade, é possível realizar o CELTA presencialmente, de forma online ou uma combinação de presencial e online (*blended course*). Sua oferta é feita através de centros autorizados espalhados pelo mundo, como institutos de idiomas ou faculdades.

Durante o curso, temos os *instrutores*, responsáveis por ministrar aulas sobre técnicas e estratégias de ensino nas sessões de treinamento, e os *candidatos*, que

---

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

<sup>4</sup> Todas as informações técnicas sobre o curso CELTA foram extraídas do *website* oficial *Cambridge English Assessment*. Ver: Cambridge University (c2023).



realizam o curso.<sup>5</sup> Por ser considerado uma qualificação inicial da docência, os pré-requisitos para se candidatar no CELTA são: ter no mínimo 18 anos; ter um nível de educação equivalente ao necessário para ingressar no ensino superior; e ter um nível de proficiência em inglês equivalente a C1 ou C2<sup>6</sup>.

O candidato é avaliado de duas formas: através de aulas supervisionadas (são seis horas no total distribuídas em oito aulas) e de trabalhos escritos sobre temas relacionados ao ensino de LE (*Foco no aprendiz; Tarefas relacionadas à língua; Tarefas relacionadas às habilidades linguísticas; e Lições da sala de aula*<sup>7</sup>). Ao longo do curso, o candidato recebe materiais de apoio, sessões de treinamento e de *feedback* com os instrutores nas etapas de planejamento, execução e avaliação das aulas supervisionadas. Essas aulas de inglês são ministradas pelos candidatos para turmas de voluntários de diferentes níveis de proficiência (nível básico, intermediário e avançado), e é objetivo do curso que cada candidato tenha a oportunidade de ministrar aulas em mais de um nível.

O contexto de investigação deste estudo aconteceu em um centro autorizado em Londres, em 2019. Mais especificamente, o CELTA foi realizado presencialmente em período integral do dia 03 de abril a 02 de maio. Durante as manhãs, os instrutores ministravam aulas e sessões de treinamento sobre técnicas e estratégias de ensino (correção de erros, elaboração de instruções de atividades, elaboração de planos de aula, ensino de habilidades linguísticas etc.); durante as tardes, os candidatos ministravam aulas de inglês para as turmas voluntárias, sob a supervisão dos instrutores, pondo em prática o conteúdo estudado e praticado no turno da manhã.

Devido ao objetivo deste trabalho, a etapa de planejamento nos chamou a atenção e é o nosso foco de investigação, principalmente devido ao formato do modelo de plano de aula distribuído no curso. Era esperado do candidato um preenchimento detalhado das seguintes seções do plano de aula: *informações fixas*

---

<sup>5</sup> De acordo com a tradução oficial do *website Cambridge English Assessment*, os termos *instrutores* e *candidatos* correspondem às traduções de *tutors* e *candidates*, respectivamente.

<sup>6</sup> Esses níveis de proficiência são de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages*.

<sup>7</sup> Foram traduzidos, respectivamente, de *Focus on the learner*, *Language related tasks*; *Language skills related tasks*; *Lessons from the classroom*.

(nível da turma, data, tópico principal da aula), *objetivos* (geral, específico e pessoal), *análise linguística* (descrição do léxico e/ou aspecto gramatical focalizado na aula) e *procedimentos* (estágios da aula). Para este estudo, consideramos a seção de *procedimentos*, como consta na Figura 1 a seguir:

**Figura 1** – Seção de *procedimentos* do plano de aula

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

**Fonte:** Acervo pessoal dos autores (2019).

A seção em questão é formada por cinco itens organizados em colunas, a saber: a duração de uma tarefa (*Time*); as etapas de uma tarefa (*Stage and Procedure*); o objetivo da tarefa (*Stage Aim*); o tipo de interação (*Interaction*); e os possíveis problemas e soluções que poderiam surgir em cada tarefa (*Anticipated Problems and Solutions*).

Outro documento que fez parte das sessões de treinamento no curso CELTA eram os *handouts*, que consistiam em documentos impressos de teor instrutivo distribuídos para os candidatos. Os conteúdos desses *handouts* correspondiam aos tópicos de ensino que compunham as aulas das manhãs: correção de erros, elaboração do plano de aula, ensino de habilidades linguísticas etc. Com relação ao planejamento, alguns *handouts* focavam em instruir sobre a elaboração de planos de aula, de instruções de atividades e de objetivos de tarefas.

No *handout* sobre a elaboração de planos de aula, por exemplo, o candidato tinha acesso a uma lista de elementos a serem considerados em prol de um planejamento claro e objetivo, como a variedade de interações nas tarefas; as alternativas de linguagens que podem ser utilizadas na descrição das etapas das tarefas; os tipos de informações essenciais para constar no detalhamento das etapas das tarefas.

Diante de um *corpus* documental e de uma abordagem qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2006), este estudo se apoia no paradigma da complexidade e nos estudos da Linguística Aplicada (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Quando nos referimos à formação de professores de LE, estamos considerando seus elementos constituintes, como o conhecimento linguístico e pedagógico, políticas linguísticas e práticas reflexivas. Um curso como o CELTA nos inquietou por propor, em pouco tempo, um tipo de formação considerada suficiente para o candidato se sentir apto a ensinar inglês como LE após o término e a aprovação.

Durante a vivência no curso CELTA, havia 16 candidatos. Destes, cinco concordaram em participar da pesquisa e disponibilizaram, no total, 26 planos de aula (doravante PA), nos quais selecionamos o item *objetivo da tarefa* (coluna 3) e *antecipação de problemas e soluções* (coluna 5) da seção de procedimentos (Figura 1) para investigar a concepção de formação de professores subjacente ao curso. Paralelamente, selecionamos dois *handouts* que se referem à elaboração de PA intitulados *Lesson planning – aims and stages* (doravante *Handout 1*); e *Advice on writing lesson plans* (doravante *Handout 2*). O primeiro consiste em apresentar exemplos de objetivos de tarefas para o candidato se inspirar no momento em que estiver preenchendo o terceiro item da seção de procedimentos. O segundo consiste em apresentar conselhos sobre a elaboração de planos de aula.

Um estudo anterior (JORGE; RAFAEL, 2021), cujo intuito era identificar quais aspectos de ensino (vocabulário, gramática, compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) eram contemplados nos PA, assim como a recorrência, revelou predominância no ensino de produção oral (ou ensino de fala) e de gramática. Para o nosso recorte neste trabalho, vamos considerar os aspectos de ensino mais recorrentes nos PA para exemplificar alguns itens de objetivos e de antecipação de problemas.

### **As concepções de formação docente subjacentes aos itens objetivos de tarefas e antecipação de problemas**

A fim de ilustrar o conteúdo do *Handout 1*, cujo intuito é apresentar modelos de objetivos de tarefas, recortamos os exemplos de objetivos correspondentes aos

aspectos de ensino mais recorrentes dos PA analisados (Figura 2): fala (*Authentic speech*) e gramática (*Grammar based stages*).

**Figura 2** – Exemplos de objetivos de ensino de fala e de gramática (*Handout 1*)

**Authentic Speaking**

- To give students an opportunity to develop fluency
- To provide an opportunity for free discussion
- For students to speak freely about their life/family/country/education
- For students to discuss the topic.. of the text.

**Grammar based stages**

- To present the form and meaning of the target structure
- To provide restricted practice of the target language
- To raise awareness of the different uses of first conditional
- To check understanding of the form and use of the 1<sup>st</sup> conditional
- To focus on the use of present participles
- For sts to practice the TL with some originality

**Fonte:** Acervo pessoal dos autores (2019).

Os exemplos de objetivos acerca do ensino de fala – aqui nomeados como *fala autêntica*, apontam que o foco é no desenvolvimento linguístico e sociointerativo do aluno. Todos os exemplos listados utilizam palavras que remetem a um estímulo de uma prática oral focada na comunicação, como *develop fluency*, *free discussion*, *speak freely*, *discuss the topic*. Aparentemente, a figura do professor está em segundo plano, ocupando um papel de provedor de uma situação ou de oportunidade de prática oral da língua inglesa. O termo *autêntico* é utilizado porque o foco da maioria dos objetivos é proporcionar a fluência na língua através de situações contextualizadas em que os alunos expressem suas opiniões, ou simplesmente discorram sobre um tópico pessoal, ou sobre um tópico previamente visto em um material.

Vejamos, a seguir, um objetivo de ensino de fala elaborado por um candidato:

1. Objetivo de ensino de fala (PA10)

*To provide them with the opportunity to produce the target language in authentic speech. To give them the opportunity to share their experiences while practicing speaking and the TL.*

Percebemos que o candidato seguiu as orientações sobre planejamento, principalmente no que consta no *Handout 1* sobre os exemplos de objetivos, uma vez que se preocupou em posicionar o desenvolvimento linguístico do aluno no centro da tarefa em questão. Além disso, o candidato manteve a ideia de autenticidade da fala quando propôs um compartilhamento dos alunos sobre suas experiências pessoais de um determinado tema juntamente com o uso de uma linguagem-alvo (equivalente à sigla TL no Exemplo 1).

Sobre o ensino de gramática, temos exemplos de objetivos com diferentes focos no *Handout 1*. Autores como Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) defendem um ensino de gramática que vise contemplar as três dimensões da língua (sintaxe, semântica e pragmática), mas também defendem uma postura autônoma do professor quanto à prioridade de uma dimensão em detrimento das outras, de acordo com alguns fatores dos contextos de ensino (língua materna dos alunos, dificuldades específicas, perfil das turmas etc.)

Vejamos, a seguir, um objetivo de gramática:

## 2. Objetivo de gramática (PA25)

*To show students the correct form of comparative sentences and when and how the adjectives change into the comparative form.*

A partir do tópico gramatical correspondente ao objetivo no Exemplo 2, isto é, frases comparativas, percebemos a prioridade do candidato em focalizar na estrutura comparativa do inglês, principalmente no que concerne às mudanças morfológicas que os adjetivos sofrem. A escolha do candidato parece advir de uma consciência de que a tarefa em questão prioriza um conhecimento estrutural da língua, mais do que o significado e o uso das frases comparativas do inglês.

Quando comparamos os exemplos de objetivos de ensino de gramática contemplados no *Handout 1* e o objetivo contemplado no Exemplo 2, percebemos algumas diferenças. Enquanto no Exemplo 2 predomina o ensino da gramática por meio da estrutura, no *Handout 1* predomina o ensino da gramática através do uso, pois metade dos exemplos de objetivos utilizam palavras como *different uses*, *focus on the use* e *for sts to practice*, ou unem mais de uma dimensão da língua, como no

objetivo *To check understanding of the form and use*, cujo foco é na forma e no uso.

Podemos observar que os objetivos exemplificados no *Handout 1* e os elaborados pelos candidatos nos PA revelam que as orientações do curso CELTA influenciam diretamente na etapa de planejamento de ensino. Esse caráter tecnicista aponta para uma valorização dos saberes curriculares (TARDIF, 2007), uma vez que há foco no curso em preparar, através de materiais orientadores e de formas (métodos), os objetivos de tarefas em um PA. Também podemos observar que essa relação que o candidato tem com as orientações (*Handouts*) e com o produto (PA) é prescritiva (AMIGUES, 2004) porque o candidato tende a seguir modelos de objetivos, como foi exemplificado no ensino de fala (Exemplo 1). Entretanto, em alguns momentos, o candidato é encorajado a ter certa autonomia durante o planejamento, no que concerne à complexidade ou a dificuldades que um aspecto linguístico possa representar para os alunos, como foi exemplificado no ensino de gramática (Exemplo 2). Ou seja, embora o *Handout 1* forneça exemplos de objetivos que podem simplesmente ser utilizados pelos candidatos, estes podem redefinir os modelos fornecidos para se adequar às particularidades de suas aulas.

De acordo com o *Handout 2*, a elaboração de um PA deve visar clareza, objetividade e variedade. Sobre o item *anticipated problems*, ou *antecipação de problemas*, o *Handout* em questão aconselha que não é necessário elaborar possíveis problemas sobre cada estágio das tarefas no PA. Considerando os aspectos de ensino mencionados até então, observamos que no ensino de gramática e, especificamente, de pronúncia predominam nos tipos de problemas previstos pelos candidatos nesse item do PA. Vejamos o exemplo a seguir:

### 3. Antecipação de problema sobre ensino de pronúncia (PA02)

*Sts may have problems with word stress of these words, for they are similar to some students' L1 – reinforce individual and choral drilling.*

O candidato não só se preocupou com o possível problema em si, como também justificou a probabilidade de tal dificuldade ocorrer: a semelhança de determinadas palavras com suas respectivas traduções na língua materna dos alunos. A apresentação desse problema indica que o candidato possui conhecimento diversificado sobre o ensino de pronúncia, principalmente no que

concerne à aquisição de determinados sons para certos grupos de alunos. Além de detectar um possível problema, o candidato sugere a repetição das palavras em questão como forma de fixar a pronúncia delas.

A preocupação do candidato no Exemplo 3 pode ser interpretada como um reflexo de um dos trabalhos escritos que os candidatos precisam realizar ao longo do curso, mais especificamente o que é intitulado Foco no Aprendiz (*Focus on the learner*). Nesse trabalho, o candidato deve investigar, questionar e observar um dos alunos que compõem a turma de voluntários e, a partir de um diagnóstico sobre o perfil e o nível de aprendizagem do aluno, criar uma situação de ensino que supra alguma dificuldade real de aquisição de língua que esse aluno possa ter.

Vejamos a seguir outro exemplo de antecipação de problemas:

#### 4. Antecipação de problema sobre ensino de gramática (PA04)

*Sts might feel insecure about the pronunciation of the question How often do you \_\_\_\_\_? because of the weak forms of often and do you – drill in different speeds.*

A preocupação do candidato no Exemplo 4 vai além da pronúncia de palavras isoladas, como no Exemplo 3. Aqui ele prioriza para os alunos uma “fala natural” em relação a uma determinada estrutura da língua inglesa, em que algumas palavras são menos proeminentes do que outras (*weak forms*). Esse problema advém de um conhecimento minucioso da língua, que ultrapassa as três dimensões do ensino de gramática mencionadas anteriormente (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999). Não se trata apenas de memorizar a forma, saber o significado e praticar a pergunta, e, sim, de soar natural, reproduzindo os aspectos suprasegmentais (entoação, ritmo, acentuação de palavras) do inglês, provavelmente como um falante nativo. Como solução, o candidato propõe repetir a mesma pergunta em diferentes velocidades para os alunos perceberem as nuances entre as palavras que naturalmente recebem mais ênfase na pronúncia do que outras.

O Exemplo 4 também pode ser visto como um reflexo de um dos trabalhos escritos realizados ao longo do CELTA, mais especificamente o que é intitulado Tarefas Relacionadas à Língua (*Language related tasks*). Nesse trabalho, o candidato deve fazer análises linguísticas considerando os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático da língua com determinados exemplos fornecidos.



Além disso, o candidato deve apresentar propostas de ensino com esses exemplos, considerando estratégias apropriadas em um contexto real de sala de aula.

Ambos os exemplos apresentados apontam que o candidato deve estar bem-preparado no que concerne aos saberes profissionais (TARDIF, 2007), que, nesse caso, se referem aos aspectos linguísticos. Quanto mais o candidato se preparar em relação às particularidades dos conhecimentos sobre ou da língua (Exemplo 4) e aos efeitos dos aspectos linguísticos na aprendizagem (Exemplo 3), mais ele estará preparado para prever e solucionar possíveis problemas que podem surgir.

O item antecipação de problemas não só pede que os candidatos pensem em possíveis problemas como também em possíveis soluções. Coincidentemente, nos Exemplos 3 e 4, o candidato propõe a repetição em coro como solução para algumas palavras e para uma pergunta considerada problemática. Pensar em possíveis soluções pode ser interpretado como a aplicação de saberes curriculares (técnicas e estratégias de ensino) e de saberes experienciais (conhecimento sobre o perfil e as particularidades dos alunos). A recorrência do ensino de pronúncia na antecipação de problemas aponta para uma valorização de ser compreendido por meio da fala. Isto corrobora a grande recorrência do ensino de fala a partir de interações entre os alunos, principalmente se considerarmos algumas palavras-chave dos exemplos de objetivos de ensino de fala no *Handout* 1, como “desenvolver a fluência”, “discussão livre” e “falar livremente”.

O ensino dos aspectos linguísticos mais recorrentes por meio dos objetivos e da antecipação de problemas do modelo de PA do CELTA aponta que a concepção de formação docente de LE é predominantemente embasada em um treinamento (FREEMAN, 1989; LEFFA, 2008), uma vez que modelos de ensino são apresentados aos candidatos por meio dos *Handouts*. Ou seja, os candidatos no curso CELTA aprendem a ensinar por meio de prescrições.

O caráter de treinamento também envolve as competências de ensino e os tipos de saberes que são mais enfatizados no curso CELTA que constam nos *Handouts*. A priori, o candidato precisa dominar os saberes profissionais (TARDIF, 2007), isto é, aqueles que estão relacionados teoricamente ao seu contexto de

trabalho (ex: ensino de aspectos linguísticos: gramática, pronúncia, vocabulário, habilidades linguísticas). Em seguida, percebemos a necessidade de o candidato dominar os saberes curriculares, principalmente no que diz respeito a estratégias e técnicas de ensino (ex: elaboração de objetivos, descrição de tarefas, correção de erros, antecipação de problemas). Quanto às competências do ensino elencadas por Freeman (1989), percebemos que, no CELTA há uma valorização em o candidato ter domínio do conhecimento (o conteúdo em si) e das habilidades (como o candidato vai atingir os objetivos propostos nos PA).

Para além do caráter de treinamento e dos saberes focalizados no curso CELTA, alguns pontos dos trechos dos PA, apresentados nos exemplos, apontam para situações em que os candidatos conseguem desenvolver autonomia em suas aulas. Isso pode ser observado na escolha da dimensão formal da língua, como no objetivo de gramática (Exemplo 2); na personalização de uma tarefa, como no objetivo de fala (Exemplo 1); e na previsão de possíveis dificuldades que os alunos possam ter com algum aspecto linguístico, como nos problemas antecipados (Exemplos 3 e 4), uma vez que esse item no PA se relaciona com aspecto da imprevisibilidade comum ao ambiente de ensino (ZABALA, 1998). Além disso, a antecipação de problemas no modelo de PA do curso CELTA parece estimular a prática reflexiva, principalmente na relação identificação-solução de problemas que é requerida pelos candidatos durante o planejamento.

## Conclusão

Tínhamos como objetivo investigar as concepções de formação docente subjacentes ao planejamento de ensino no curso CELTA. Algumas características deixam claro que se trata de um treinamento: a duração, o condicionamento dos candidatos e o conteúdo tecnicista apresentado em modelos para os candidatos utilizarem no planejamento. Ou seja, o curso CELTA se apoia em um modelo de formação de professores baseado em prescrições. Entretanto, para além do conhecimento pedagógico sobre uma determinada forma/modelo de planejar, o conhecimento linguístico assume um papel fundamental no planejamento de ensino.

Apesar de os candidatos atenderem frequentemente o que as orientações do

curso apresentam sobre o ensino, especificamente sobre o planejamento, é possível perceber certa autonomia do candidato em preencher o plano de aula. Essa autonomia advém, majoritariamente, dos conhecimentos linguísticos no item *antecipação de problemas*, em que quanto mais o candidato domina as nuances da língua, mais ele consegue prever e elaborar situações possíveis de ocorrerem na sala de aula.

O curso CELTA é um curso internacionalmente reconhecido e recomendado para candidatos que desejam aumentar suas opções de empregabilidade. Devido à disponibilidade de realizá-lo no Brasil em alguns centros autorizados espalhados pelo país, o CELTA caminha em paralelo com a formação acadêmica de Licenciatura em Letras-Ingês. Portanto, torna-se necessário compreender, com um olhar investigativo, os fundamentos desses contextos de profissionalização disponíveis no mercado, como o CELTA, para gerar discussões sobre os tipos de profissionais que o ambiente acadêmico está formando para enfrentar um mercado de trabalho internacional.

## Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho do ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.
- CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. 2. ed. Boston: Heinle Cengage Learning, 1999.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol Quarterly*, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.
- JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- JORGE, A. B. M.; RAFAEL, E. L. Componentes de ensino de inglês em planos de aula do curso CELTA. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 38, p. 153-165, 2021.



LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 353-376.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 08 out. 2022.  
Aprovado em: 07 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

