



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**LARA LOPES FIDELES**

**MATERIALIZAÇÕES DO PLANEJAMENTO DE CURSOS DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) EM ESCOLAS PÚBLICAS DO  
DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA  
2009**

LARA LOPES FIDELES

**MATERIALIZAÇÕES DO PLANEJAMENTO DE CURSOS DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) EM ESCOLAS PÚBLICAS DO  
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

**Orientadora:**  
**Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez.**

Brasília  
2009

Fideles, Lara Lopes

Materializações do Planejamento de Cursos de Língua Estrangeira (Inglês) em Escolas Públicas do Distrito Federal / Lara Lopes Fideles – Brasília, 2009.

141 f.

Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Maria Luisa Ortiz Alvarez.

1.Planejamento.2.Processo de ensino-aprendizagem. 3. Formação de professores. I. Universidade de Brasília – UnB. II. Título.

MATERIALIZAÇÕES DO PLANEJAMENTO DE CURSOS DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) EM ESCOLAS PÚBLICAS DO  
DISTRITO FEDERAL.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – UnB  
**Orientadora**

---

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello– UFG  
**Examinador Externo**

---

Profa. Dra Cynthia Ann Bell dos Santos - UnB  
**Examinador Interno**

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – UnB  
**Suplente**

*A todas as pessoas que acreditam que  
outra realidade é possível.*

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Maria Luisa Ortiz Alvarez, pessoa forte, doce, amiga e humilde. Minha sincera admiração e agradecimentos pela confiança, atenção e apoio dados em todos os momentos.

A todos os Professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, em especial Gilberto Antunes Chauvet, Augusto César Luitgards Moura Filho e José Carlos Paes de Almeida Filho pelos conhecimentos transmitidos.

Aos Professores Doutores Heloísa Augusta Brito de Mello, Cynthia Ann Bell dos Santos e José Carlos Paes de Almeida Filho pela disponibilidade para ler, avaliar e contribuir com este trabalho.

A todos os funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela dedicação e apoio sempre demonstrados.

A minha mãe, que sem medir esforços, sempre me proporcionou uma educação de qualidade.

Ao meu querido Cléssio, que esteve presente nos momentos mais felizes e mais difíceis de minha vida. Agradeço pelo amor e incentivo inquestionáveis.

Aos meus irmãos, Leonardo e Lívia, que sempre torceram por mim.

A minha sobrinha Ana Clara, que me ensinou a ver a vida de outra forma.

A todos os participantes dessa pesquisa, pelas contribuições tão valiosas.

Aos meus alunos, razão das minhas inquietações, angústias e alegrias.

Às pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização dessa pesquisa.

A Deus que tornou possível este momento.

“A possibilidade não é a realidade, mas é também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente faz. Possibilidade quer dizer ‘liberdade’.

A medida da liberdade entra na definição de homem.

Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece.

Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las.

O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam sua vontade”.

## RESUMO

Este estudo investiga materializações de planejamento de cursos de LE (inglês) em três escolas públicas do DF. Não se limita apenas a discutir a concepção de planejamento bem como a sua origem e implicações para o processo de ensino e aprendizagem, mas também a história do ensino de inglês (LE) no Brasil e os documentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dessa língua nas escolas públicas pesquisadas. A nossa pesquisa é qualitativa-interpretativista de natureza etnográfica. Os dados foram coletados em três escolas do Distrito Federal com a ajuda de questionários escritos, gravações de aulas em áudio, notas de campo, entrevistas e análises de documentos. Nossos participantes foram três professores, além de dois coordenadores pedagógicos e setenta e nove alunos, cujos dados foram incluídos para complementar as informações dos principais colaboradores de pesquisa. Os resultados mostram que os alunos percebem problemas e dificuldades enfrentadas em sala de aula, como a grande quantidade de alunos em sala, a falta de livros didáticos, o pouco tempo real de aula de LE em escolas públicas e até mesmo a falta de planejamento dos professores. Os professores reconhecem a importância do planejamento, afirmam que conhecem os documentos, mas isso só nos foi revelado nos questionários e nas entrevistas, pois a prática é bem diferente, isto é, o dizer e o fazer têm rumos diferentes. Nesta perspectiva, este trabalho procurou contribuir modestamente com as pesquisas relacionadas ao planejamento de cursos de LE e propõe uma reflexão necessária com relação à formação de professores.

Palavras-chave: planejamento, materialização de planejamento de cursos de LE, processo de ensino-aprendizagem, formação de professores.

## ABSTRACT

This study investigates the curricular plan materialization of foreign language (English) courses in three public schools of the Distrito Federal. It not only discusses the conception of planning as well as its origin and implications for the process of teaching and learning, but also the history of English (foreign language) teaching in Brazil and documents related to the process of teaching – learning of this language in the public schools researched. Our research is qualitative-interpretative and its nature is ethnographic. The data were collected in three schools of the Distrito Federal and written questionnaires, audio recordings of classes, field notes, interviews and analysis of documents help us. Our participants were three teachers, two pedagogic coordinators and seventy-nine students, whose data were included to complement the information of the main research people that worked together with us. The results show that the students realize they face problems and difficulties in the classroom, such as the quantity of students in class, the lack of didactic books, the real time of the foreign language classes of public schools and even the lack of teachers' plan. The teachers recognize the importance of planning, affirm they know the documents, but this was revealed to us only in the questionnaires and interviews because their practice is quite different, that is, saying and doing have different routes. In this perspective, this study seeks to contribute to the research related to the planning of foreign language courses and proposes a necessary reflection related to training.

Keywords: planning, curricular plan materialization of foreign language, process of teaching-learning, teachers training.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas.....	43
Figura 2 – Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas.....	45

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Coordenadores Participantes.....	28
Quadro 2 - Alunos Participantes - CEF 1.....	29
Quadro 3 - Alunos Participantes - CEF 2 .....	29
Quadro 4 - Alunos Participante - CIL.....	29
Quadro 5 - Professores participantes.....	30
Quadro 6 - Definições de planejamento.....	51
Quadro 7 - Por que você estuda inglês? .....	72
Quadro 8 - Que métodos você utiliza para aprender? Quais estratégias de aprendizagem? .....	74
Quadro 9 - Na escola, as aulas de inglês são mais dinâmicas, comunicativas ou voltadas para o ensino da gramática? .....	75
Quadro 10 - Como são as atividades realizadas em sala de aula? .....	77
Quadro 11 - O que você mudaria nas aulas de inglês? .....	78
Quadro 12 - É difícil aprender uma língua estrangeira? Por quê? .....	80
Quadro 13 - Em sua opinião, os alunos aprendem inglês na escola? Por quê? .....	81
Quadro 14 – Informações dos professores.....	88

**LISTA DE ABREVIATURAS**

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

MEC – Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

LA – Lingüística Aplicada

UnB – Universidade de Brasília

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CIL – Centro Interescolar de Línguas

DRE – Diretoria Regional de Ensino

SEB – Secretaria de Educação Básica

L-ALVO – Língua Alvo

OGEL - Operação Global do Ensino de Línguas

C1 – Coordenador 1

C2 – Coordenador 2

C3 – Coordenador 3

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

P3 – Professor 3

M - Masculino

F - Feminino

## SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xii
<b>1. CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
1.1 Introdução .....	15
1.2 Justificativa.....	17
1.3 Objetivos da pesquisa .....	22
1.4 Perguntas de pesquisa.....	22
1.5 Metodologia.....	23
1.5.1 Natureza e tipo de pesquisa.....	23
1.5.2 O contexto da investigação.....	26
1.5.3 O acesso.....	26
1.5.4 Participantes da pesquisa.....	28
1.5.5 Instrumentos de pesquisa.....	30
1.5.5.1 Questionário.....	30
1.5.5.2 Notas de campo.....	31
1.5.5.3 Observação.....	31
1.5.5.4 Gravações em áudio.....	32
1.5.5.5 Entrevista.....	32
1.5.5.6 Análise documental.....	33
1.6 Considerações éticas.....	33
1.7 Organização do trabalho.....	34
<b>2. CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>35</b>
2.1 A trajetória do ensino de Língua Estrangeira (inglês) no Brasil.....	35
2.2 Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas.....	42
2.3 Planejamento.....	46
2.3.1 As origens do planejamento.....	46

2.3.2 Definições de planejamento.....	51
2.3.3 Fases do planejamento.....	55
2.3.4 Níveis de planejamento.....	55
2.3.4.1 O planejamento de cursos de Língua Estrangeira.....	57
2.3.4.1.1 Tipos de planejamento de cursos de Língua Estrangeira .....	59
<b>3. CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>
3.1 Introdução.....	65
3.2 O discurso dos participantes.....	68
3.2.1 Os coordenadores pedagógicos.....	68
3.2.2 Os alunos.....	72
3.2.3 Os professores.....	83
3.2.3.1 O Professor 1.....	84
3.2.3.2 O Professor 2.....	85
3.2.3.3 O Professor 3.....	86
3.2.3.4 Análise das informações.....	87
3.3 A materialização do planejamento dos professores.....	94
3.3.1 As aulas do Professor 1.....	95
3.3.2 As aulas do Professor 2.....	97
3.3.3 As aulas do Professor 3.....	100
3.4 A relação entre o discurso e a prática dos professores.....	102
3.5 Análise dos documentos.....	105
3.5.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	105
3.5.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – LE.....	107
3.5.3 O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF.....	108
3.5.4 O diário do 9º ano.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>123</b>

## CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

“O importante é ser realista no sentido complexo do termo (compreender a incerteza do real, saber que há o possível, mesmo que ainda esteja invisível no real), o que freqüentemente pode parecer irrealista.”

Edgar Morin

### 1.1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) nas instituições públicas, mais precisamente no Ensino Fundamental, tem enfrentado inúmeros problemas, como a precariedade das escolas, a falta de recursos didáticos, a heterogeneidade de turmas, geralmente lotadas, o pouco tempo real de aula, o descaso de alguns professores, as más condições sociais, financeiras e / ou psicológicas de uma parcela considerável de alunos, assim como a má formação de alguns professores e a limitação das políticas educacionais.

Diante deste contexto não poderíamos esperar resultados satisfatórios. Almeida Filho (2003, p.29) afirma que “o ensino regular de língua nas escolas regulares produz resultados menores do que as expectativas do público e muito menores do que os especialistas cogitam.” Para Almeida Filho (2005), assistimos a uma escolarização precária em LE nos contextos tradicionais de ensino na escola pública e particular.

Casimiro (2005), por exemplo, ao se deparar com a realidade do ensino nas escolas públicas e particulares, ressalta o descaso com que a disciplina Língua Inglesa é tratada, tanto por parte do corpo docente como do corpo discente, embora seja uma disciplina considerada pelos educadores de grande importância para a construção do cidadão.

Essa indiferença, segundo Casimiro (op.cit.), se manifesta quando o próprio Ministério da Educação (MEC) e/ou a própria escola não exigem a devida qualificação do professor, reduzem o número de aulas na grade curricular e, principalmente, quando

se percebe que a língua inglesa está sendo ensinada dentro da escola para a escola, ou seja, somente para “cumprir um planejamento curricular” e não para os alunos.

Ainda hoje, quando adentramos no campo educacional, e não somente nas aulas de LE, nos deparamos como afirma Vasconcellos (2007, p.14), com “uma escola desvinculada da vida, abstrata, formalista, autoritária, passiva, etc. O desinteresse dos alunos, os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, a baixa qualidade da aprendizagem, o desgaste do professor, a insatisfação de pais, as queixas do mercado de trabalho em relação ao perfil do professor saído dos cursos superiores, etc. são alguns sinais desta realidade. [...] Nosso desejo é que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas. Para isso, entendemos que o planejamento é um excelente caminho.”

Planejar é uma atividade que faz parte do ser humano, muito mais inclusive do que imaginamos à primeira vista. Nas coisas mínimas do dia-a-dia, como tomar um banho ou dar um telefonema (Vasconcellos, 2007, p.14).

No entanto, para muitos professores, isso não é tão simples assim. Planejar é uma tarefa que não faz parte do cotidiano profissional de muitos. O interessante é que, ao mesmo tempo em que não negam a importância do planejamento, percebem sérias limitações quando de sua realização. O planejamento é visto como algo burocrático, realizado no início de cada ano letivo e depois é engavetado como vários outros documentos e formulários.

O planejamento de cursos de línguas não é muito diferente. Segundo Barbirato (2008, p.361), “em um senso comum e simplista, por muitas vezes, o planejamento tem sido confundido com uma lista de estruturas gramaticais a serem ensinadas, dentro de uma seqüência pré-determinada, fixa da qual não se pode e não se deve fugir. Dentro dessa concepção, planejar é listar estruturas lingüísticas que devem ser ensinadas pelo professor, aprendidas pelos alunos e novamente cobradas pelo professor nas avaliações. Tal planejamento serve para todo e qualquer contexto, devendo apenas ser copiado ao início de cada ano letivo e esquecido. Não passando de uma prática burocrática.” Esse

modelo de planejamento de curso tem sido utilizado ainda hoje, mesmo com a introdução dos princípios da abordagem comunicativa nas salas de aula de LE.

Sabemos que planejamentos deste tipo não consideram nem as necessidades e os desejos dos alunos e nem o contexto de ensino-aprendizagem. E isso pode acabar gerando um mau aproveitamento dos sete anos de estudo da LE: quatro anos referentes ao ensino fundamental e três anos referentes ao ensino médio, padrão hoje adotado nas escolas públicas do Distrito Federal e referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na verdade, as políticas educacionais nunca asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas, como afirma Paiva (2003). Para esta autora, algumas ações governamentais e algumas brechas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou “descolado” dos projetos pedagógicos.

Paiva (op.cit.) afirma que a política nacional para o ensino de LE limita-se à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, uma vez que esses instrumentos normativos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A despreocupação de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não-distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996.

Diante dessa realidade e dispostos a entender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas do Distrito Federal, optamos por investigar a materialização do planejamento de alguns professores do 9º ano do Ensino Fundamental com o intuito de entender o porquê do desinteresse dos alunos pela língua inglesa e o não-aproveitamento dos quatro anos de estudo da língua no ensino regular.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

Segundo Gondin & Cruz (2008) são muitas as pessoas que não estão contentes com a escola de hoje. Isto acontece não apenas entre educadores e alunos. As próprias

comunidades e a sociedade em geral demonstram insatisfação de um modo ou de outro com a educação.

As pessoas mais envolvidas com a educação têm buscado transformações de todo tipo para tentar conseguir mais eficácia em seu trabalho. Infelizmente, como já ressaltamos anteriormente, as diversas dificuldades enfrentadas atrapalham essa tentativa.

No entanto, estamos convencidos de que além de todos esses empecilhos para que tenhamos uma educação de qualidade “há um que é preponderante, sem que a ele se tenha dado a atenção necessária. É a falta de planejamento (conceitos, modelos, técnicas e instrumentos) para levar à prática aquilo que se pensa.” (Gondin & Cruz, 2008, p.7).

Há poucos estudos sobre o planejamento de ensino, mas aqueles que descrevem e analisam o processo de ensino-aprendizagem de línguas têm ressaltado a sua importância.

Segundo Almeida Filho (2007), o planejamento é um dos requisitos necessários para que uma operação formal de aprendizagem e ensino de língua seja realizada. O autor defende que o planejamento não é a rigor o início da operação global de aprender e ensinar línguas formalmente. É preciso também conhecer o contexto no qual a situação de ensino está inserida e explicar os pressupostos sobre língua / linguagem humana, ensinar e aprender línguas, mas , antes de tudo o professor deve reconhecer a sua abordagem<sup>1</sup>.

Para Viana (1997, p. 29) “o planejamento de um curso de línguas constitui-se como um processo reflexivo sobre e para a dinâmica de outro processo: o de ensino/aprendizagem de línguas.” O autor enfatiza ainda que o planejamento realizado sobre bases explícitas converte-se em um instrumento que se apresenta útil não só para a otimização do processo de ensino/aprendizagem de línguas, mas também para a

---

<sup>1</sup> Abordagem equivale, segundo Almeida Filho (1993), a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

obtenção de intravisiões significativas sobre as diversas variáveis que se interligam na área educacional de língua estrangeira. Além disso, Viana (1997, p.29) reconhece que “o planejamento que deveria constituir-se como processo tem freqüentemente tomado o caráter de uma atividade que, mesmo variando em termos de menor ou maior seriedade, restringe-se ao cumprimento de formalidades institucionais. O conceito de planejamento é então reduzido e planejar passa a ser ‘listar’ o conteúdo a ser ensinado, e ‘listar’ os verbos que representarão os objetivos a serem atingidos, tarefa essa que muitas vezes toma como base o planejamento do ano ou semestre anteriores, ou um livro didático, de onde o conteúdo é transcrito.”

Barbirato (2008, p.361) afirma que “o planejamento de cursos foi diretamente influenciado e sofreu mudanças para melhor se adequar às necessidades comunicativas dos aprendizes”. Para a autora, no cenário de ensino-aprendizagem de LE sempre houve tentativas de implementar uma metodologia que fosse capaz de conduzir o aprendiz ao nível de usuário competente da língua-alvo. E o planejamento, por sua vez, aliado a essa preocupação em criar oportunidades de comunicação em sala de aula vem sofrendo modificações. Assim, uma maior preocupação em se definir o que é um planejamento e suas especificidades veio à baila nas discussões da área apontando para a necessidade de uma melhor compreensão do que significa planejar e dos aspectos que estão envolvidos nesta atividade na tentativa de ir além de uma visão simplista e estruturalista de planejamento a qual dominou a área de ensino e aprendizagem por muitas décadas.”

O planejamento de curso é uma dimensão do processo de ensino de línguas claramente voltada para a prática educacional (Brossi, 2008). Infelizmente, muitos professores concluem seu curso de graduação sem saber o que é realmente um planejamento. Muito pouco se fala a respeito dele. Por isso, é tratado apenas como uma obrigação do ponto de vista administrativo ou como uma questão burocrática a ser cumprida na primeira semana de aula do ano letivo e, em seguida, esquecida.

Muitos professores em serviço não planejam, pois não sabem planejar, não conhecem as políticas educacionais e lingüísticas do país, não recebem orientações na (s) escola(s) em que estão regendo e o que é mais sério e grave: muitos nem sequer

procuram se atualizar. Nunca ouviram falar em Lingüística Aplicada<sup>2</sup> e nem nos estudos e teorias desenvolvidas nos últimos anos, ou seja, esses professores literalmente pararam no tempo.

E isso independe de idade, tempo de serviço e / ou formação acadêmica. Com o intuito de ficarem mais evidentes os motivos pelos quais decidimos investigar uma das quatro dimensões da Operação Global de Ensino de LE proposta por Almeida Filho (1993), o planejamento de ensino de línguas, apresentamos de forma sucinta a nossa trajetória profissional.

Sou professora de inglês (LE) de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal há seis anos. Anteriormente havia trabalhado em um curso livre de inglês por três anos.

Nesta escola de línguas em que trabalhei primeiro, o curso era voltado para a conversação. O método resumia-se em ouvir frases soltas e descontextualizadas e repetir estruturas várias vezes, em inglês e em português. Não havia necessidade de se preparar as aulas, as atividades nem avaliações, muito menos planejar. O professor tinha que seguir o que era “recomendado” no livro do professor passo a passo. Dificilmente os alunos perguntavam algo diferente do que estava no livro, embora eles estivessem ali para aprender a falar inglês logo na primeira aula. Este curso tinha duração de dois anos.

Depois de algum tempo, comecei a não concordar com aquele tipo de ensino. Os alunos “aprendiam”, faziam as atividades, todos tinham o seu material didático e os professores tinham toda uma infra-estrutura e meios auxiliares a disposição, mas não estava satisfeita com tanta repetição.

---

<sup>2</sup> Segundo Paiva (2009, p.26), “a LA nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. Cavalcanti (1986) registra que a LA foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação de lingüística (teórica) à prática de ensino de línguas, ou seja, voltada para as questões de métodos e técnicas de ensino. Essa tendência ainda é forte na área, mas muitas outras questões emergiram dos contextos escolares, profissionais e midiáticos, sobre estudos de linguagem como prática social”.

Terminei a minha graduação e, poucos meses depois, fui aprovada no concurso público para professor de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Escolhi trabalhar em uma escola próxima a minha casa.

O contexto era totalmente diferente. No primeiro ano, estava com quinze turmas de aproximadamente quarenta alunos cada. Não havia uma estrutura adequada que propiciasse um ensino de inglês com qualidade. Os alunos não tinham livro didático; a coordenadora da escola nada sabia sobre língua inglesa, muito menos sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Desta forma, a mim foi dada total liberdade para ensinar o que quisesse. Apenas foi sugerido que eu olhasse o “livro verde”. O livro em questão é o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal do ensino fundamental, lançado em 2002, ou seja, no ano anterior. Poucos sabiam, inclusive, como utilizar aquele documento.

A cada bimestre, elaborava materiais didáticos diferentes, procurava livros didáticos que pudesse usar, mudava as formas de avaliar. Mas com o passar dos bimestres, não obtinha os resultados esperados. Apesar de aparentemente gostarem das aulas, os alunos diziam que não aprendiam inglês; alguns pais e professores não aceitavam a reprovação em inglês; até mesmo alguns professores questionavam o motivo daqueles alunos estudarem inglês se mal sabiam português.

À procura de soluções, participei de alguns cursos para professores de inglês, mas estes não me deram as respostas que necessitava. Decidi então fazer o mestrado em Linguística Aplicada (LA) na Universidade de Brasília (UnB). E apenas durante a preparação para a seleção tive o primeiro contato com a LA. Cursando as disciplinas, me deparava constantemente com planejamento de ensino, e foi nessa área que encontrei as respostas que procurava.

Considerando, portanto, a necessidade de compreender a importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem de inglês (LE), justifica-se esta pesquisa, cujos resultados poderão contribuir, por meio da análise da materialização do planejamento de professores de inglês, do contexto pesquisado para as áreas de planejamento e formação de professores de LE

### **1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA**

Partindo dos fatos expostos anteriormente, considerando a falta de pesquisas ou estudos relacionados a planejamentos de cursos de LE e, ao mesmo tempo, fazendo parte dessas duas realidades, decidimos investigar de que forma o planejamento interfere no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas do Distrito Federal; por que o ensino de inglês no Ensino Fundamental passa por diversas crises; por que os alunos têm tantas dificuldades e afirmam que “não aprendem nada” nesta fase escolar.

Assim, a partir das intenções acima mencionadas, propomos os seguintes objetivos:

- Discutir a história do ensino de inglês (LE) no Brasil relacionando os métodos de ensino e o planejamento;
- Discutir os documentos que mostram as políticas com relação ao ensino de LE (inglês) no Brasil;
- Observar como se materializa o planejamento de professores de inglês de turmas do 9º ano em escolas públicas de uma cidade do Distrito Federal, para verificar os reflexos do planejamento no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

### **1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA**

Para atingir os objetivos propostos, a partir da discussão da trajetória do ensino de inglês (LE) no Brasil, procuramos responder as seguintes perguntas:

1. Como se materializam as decisões de um planejamento na sala de aula de LE (inglês) do Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal?

1.1 Qual a importância do planejamento no processo de aprendizagem de inglês (LE) de alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental?

## **1.5. METODOLOGIA**

Segundo Oliveira (2007, p.43), a metodologia de pesquisa pode ser entendida como “um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimização ou solução do problema pesquisado. Portanto, a metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos”.

### **1.5.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA**

Moura Filho (2000, p.6) afirma que, “de um modo geral, as pesquisas em educação estão filiadas a duas vertentes teóricas e antagônicas: as de orientação quantitativa e as de orientação qualitativa. A vertente quantitativa utiliza-se de métodos quantitativos, tais como amostragem, correlações, inferências e análise fatorial; baseia-se numa lógica positivista; é, essencialmente objetiva, distanciada do corpus, particularista e assume uma realidade estática. A vertente qualitativa dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o (a) pesquisador (a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica”. É importante ressaltar que essas duas vertentes não são excludentes, pois, “na opção por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos para melhor análise do tema em estudo e vice-versa” (Oliveira, 2007, p.58).

Oliveira (2007, p.37) afirma que “são muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e atualmente se dá preferência à expressão abordagem qualitativa. Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e / ou segundo sua estruturação”.

A abordagem qualitativa (ibid, p.58 e 59) se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade através do

estudo da complexidade dos problemas sócio-políticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto. Dessa forma, pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento. E facilita descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Assim, essa pesquisa se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, que busca compreender as materializações dos planejamentos por meio das ações dos professores participantes da pesquisa em sala de aula. Assim, a seleção de uma pesquisa qualitativo-interpretativista com instrumentos de coletas variados para nós é essencial, possibilitando a análise de cada instrumento e confrontando os dados através da inter-relação dos mesmos, com o objetivo de obter um estudo consistente.

A pesquisa configura-se, ainda, como uma pesquisa do tipo etnográfico<sup>3</sup>. Esse tipo de abordagem, segundo Moura Filho (2000, p.10) tipicamente interpretativista, pode proporcionar a compreensão do que acontece no contexto de sala de aula e, dessa forma, favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

André (1995, p.27e 28) esclarece que a etnografia é “um esquema desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que se usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, no caso dos estudiosos da educação a preocupação central é com o

---

<sup>3</sup> Segundo André (1995, p.29) o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação o que a leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia (longa permanência do pesquisador em campo, contato com outras culturas e uso de amplas categorias sociais na análise dos dados, por exemplo, não sejam nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais”.

Segundo André, (1995, p.28) um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação quando: são utilizadas técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados; a ênfase é no processo e não no produto ou nos resultados finais; a preocupação é com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; envolve um trabalho de campo; uma grande quantidade de dados descritivos (situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos) é usada pelo pesquisador.

Para André, (1995, p.30) “a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”.

Assim, a nossa pesquisa é etnográfica do tipo qualitativo-interpretativista. É importante ressaltar que “o paradigma interpretativista não tenta exercer controle sobre as variáveis sociais, nem manipulá-las; seu objetivo principal é obter uma compreensão mais profunda do fato social, a partir da análise das diversas interpretações deste mesmo fato pelos seus participantes” (Mendes, 2002, p.42).

### **1.5.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas diferentes: dois Centros de Ensino Fundamental (CEF) e um Centro Interescolar de Línguas (CIL) de uma cidade do Distrito Federal, todas pertencentes à mesma Direção Regional de Ensino (DRE).

Os critérios básicos estabelecidos para a escolha dos CEFs foram os de que fossem escolas públicas e que oferecessem o 9º ano pela manhã. Os dois CEFs estão localizados na área urbana da mesma cidade e os alunos tinham aula de inglês na própria escola e não no CIL. Nosso objetivo era ter mais de uma realidade de CEF para poder analisar contextos diferentes e assim, poder comparar com a do CIL, uma escola de línguas de qualidade e pública.

Para esse estudo, foram selecionadas três turmas, uma de cada escola. O 9º ano foi escolhido por ser o último do Ensino Fundamental, tentando encontrar alunos com idades aproximadas e com mais experiência na aprendizagem de inglês (LE). As turmas dos CEFs foram selecionadas pelos próprios professores participantes da pesquisa. Já no CIL, contamos com a ajuda da coordenadora para encontrar uma turma que fosse formada na sua maioria por alunos que cursavam o 9º ano na mesma escola e que estudassem no CIL pela manhã.

Apesar do foco da nossa pesquisa estar na materialização do planejamento, nos preocupamos também com a forma como estes planejamentos interferem na aprendizagem de inglês desses alunos.

### **1.5.3 O ACESSO**

Moura Filho (2000, p.22) defende que “a experiência do (a)s etnógrafo (a)s tem indicado que a qualidade dos dados da pesquisa é diretamente dependente das abordagens utilizadas por ele (a)s para o acesso ao indivíduo ou grupo que pretendessem estudar”.

Burgess (1984, p.45) menciona que “a obtenção do acesso é uma fase essencial ao processo de pesquisa. Ela é um pré-requisito, uma pré-condição para que a pesquisa seja conduzida. Em segundo lugar, o acesso influencia a credibilidade e a validade dos dados que o (a) pesquisador (a), posteriormente, obtém. Os pontos de contato que o (a) pesquisador (a) estabelece com uma instituição, organização ou grupo influenciarão a coleta de dados e a perspectiva que pode ser retratada, posteriormente. Finalmente, as atividades que ocorrem durante este momento-chave da pesquisa influenciarão as maneiras que o (a)s pesquisado (a)s encara (m) o (a) pesquisador (a) e as atividades que ele (a) realiza”.

Para termos acesso às salas de aula onde esta investigação foi realizada, tivemos que solicitar autorização da SEEDF. Do primeiro contato em que nos foi informado a respeito da documentação necessária até a liberação pela DRE para começarmos a pesquisa de campo, esperamos aproximadamente 65 dias.

A Subsecretaria de Educação Pública (SEB) é o órgão responsável pela análise do projeto da pesquisa e do ofício de apresentação do pesquisador, ambos os documentos exigidos para dar início ao processo de autorização para realização da pesquisa.

Ao sabermos da concessão da licença, fomos à DRE e lá foi necessário entregar os mesmos documentos apresentados à SEB, pois não encontraram o processo. Depois de ser analisado na DRE, recebemos os encaminhamentos para as direções das escolas que tínhamos acabado de escolher, seguindo os critérios já explicitados.

Com os encaminhamentos, nos dirigimos às escolas e nos apresentamos à direção das instituições. Esclarecemos às pessoas que nos receberam que não estávamos fazendo estágio, mas uma pesquisa em nível de mestrado, relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de LEM – inglês. Muito atenciosas essas pessoas nos conduziram até os professores de inglês das turmas de 9º ano. Somente conhecíamos um dos três participantes, pois havíamos trabalhado na mesma escola alguns anos atrás, mas em turnos diferentes.

Enfim, tivemos que passar por cinco instâncias (SEEDF, SEB, DRE, Direção das escolas e professores) para finalmente chegarmos às salas de aula. Os professores, no início, tiveram certa resistência. Fomos bastante pacientes para alcançarmos os nossos objetivos.

A fim de evitarmos qualquer problema, elaboramos três documentos. O primeiro, dirigido aos coordenadores, e que intitulamos de “Informe de coleta de dados” (anexo 1). O segundo é uma “Solicitação de participação” (anexo 2), especificamente para os professores; neste, abordamos o tipo de pesquisa e os instrumentos de pesquisa e ressaltamos que seria preservada a identidade dos informantes. O último documento era sobre a observação e a pesquisa em sala de aula (anexo 3).

A seguir, apresentaremos os participantes desse estudo.

#### 1.5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, tivemos vários participantes. Três professores, um de cada escola; alunos das três turmas, uma de cada escola, totalizando 79; e duas coordenadoras pedagógicas. Com a coordenadora de um dos CEFs, nos encontramos apenas uma vez quando explicamos a ela sobre a pesquisa e pedimos que respondesse o questionário. Como estava muito ocupada, ela pediu para levar o questionário para casa. Infelizmente, se afastou por graves problemas de saúde, e não nos encontramos mais.

Para uma melhor visualização, apresentamos os dados pessoais dos participantes nos seguintes quadros.

**Quadro 1 – COORDENADORES PARTICIPANTES**

	<b>Sexo</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Cursos de pós-graduação</b>	<b>Tempo de experiência em docência</b>	<b>Tempo de atuação na área de ensino de LE (inglês)</b>
C. 1	F	Química	-	19 anos	-
C. 2	F	-	-	-	-
C.3	F	-Letras (tradução). - Letras (port./inglês)	- Especialização em Metodologia do Ensino da língua inglesa. - Mestrado em LA na UnB.	15 anos	15 anos

**Quadro 2 – ALUNOS PARTICIPANTES – CEF 1 – 32 alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano em que começou a estudar inglês.</b>
M - 10 F - 22	12 anos - 1 13 anos - 22 14 anos - 6 15 anos - 2 Não respondeu - 1	6º ano - 28 Antes do 6º ano - 4

**Quadro 3 – ALUNOS PARTICIPANTES – CEF 2 – 31 alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano em que começou a estudar inglês.</b>
M - 12 F - 19	14 anos - 13 15 anos - 13 16 anos - 4 17 anos - 1	6º ano - 26 Antes do 6º ano - 5

**Quadro 4 – ALUNOS PARTICIPANTES – CIL – 16 alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Ano em que começou a estudar inglês.</b>
M - 7 F - 9	11 anos - 1 12 anos - 1 13 anos - 2 14 anos - 8 15 anos - 2 17 anos - 1 18 anos - 1	6º ano - 1 7º ano - 2 8º ano - 2 9º ano - 11	6º ano - 10 Antes do 6º ano - 3 8º ano - 1 9º ano - 2

**Quadro 5 – PROFESSORES PARTICIPANTES**

	<b>Sexo</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Cursos de pós-graduação</b>	<b>Tempo de experiência em docência</b>	<b>Tempo de atuação na área de ensino de LE (inglês)</b>
P. 1	F	Letras (port./inglês)	-	10 anos	6 anos
P. 2	M	Letras (port./inglês)	Mestrado em Teologia e Filosofia	29 anos	15 anos
P.3	F	Letras (port./inglês)	Especialização em Metodologia do Ensino da língua inglesa	18 anos	18 anos

### 1.5.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário, notas de campo, observação de aulas, audiogravação, entrevista e análise de documentos.

#### 1.5.5.1 QUESTIONÁRIO

“O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”, segundo Oliveira (2007, p.83).

Nunan (1992) reconhece que as questões podem ser categorizadas de acordo com o objetivo e a forma de elaboração. As questões podem ser fechadas quando as possíveis respostas são determinantes para o pesquisador, abertas cujas respostas livres são decididas pelo informante e geralmente refletem melhor a opinião do informante e trazem maior diversidade nas informações, além é claro, do questionário misto que envolve questões fechadas e abertas.

Nesta pesquisa foram utilizados questionários abertos, classificados em quatro categorias: questionário A – para os coordenadores (anexo 4); questionário B – para os alunos participantes dos CEFs, (anexo 5); questionário C – para os alunos participantes do CIL (anexo 6); e questionário D – para os professores participantes (anexo 7).

O objetivo da aplicação desses questionários foi coletar informações pessoais dos participantes e levantar dados acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês, mais especificamente sobre o planejamento.

#### **1.5.5.2 NOTAS DE CAMPO**

Segundo Moura Filho (2000, p.33) “as notas de campo são essenciais ao desenvolvimento das pesquisas de orientação etnográfica”. Por sua vez, Fetterman (1998, p.114) afirma que “as notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas consistem, basicamente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta e contêm os dados básicos necessários para análises posteriores, mais elaboradas.

Foram feitas notas de campo todos os dias em que estivemos nos três locais de pesquisa, mesmo quando não encontrávamos os professores para a realização de alguma coleta de dados específica. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de abril e dezembro de 2008.

#### **1.5.5.3 OBSERVAÇÃO**

Para Fetterman (1998, p. 34), “a observação participante caracteriza a maioria das pesquisas etnográficas, é indispensável ao trabalho de campo e combina a participação do pesquisador na vida do pesquisado com uma postura de distanciamento profissional, que permite realizar, de forma adequada, observações e registro de dados”.

Ainda é importante ressaltar que “a observação ocupa lugar de destaque nas atuais concepções de pesquisa em educação, pois possibilita o contato direto entre o

pesquisador e o objeto a ser estudado. Entretanto, para que seja considerada como um instrumento válido de pesquisa científica, a observação deve estar fundamentada em um planejamento minucioso e em uma preparação rigorosa por parte do pesquisador, que deve planejar com antecedência o que irá observar e como o fará”, segundo Lima (2007, p.16).

Nessa pesquisa foram feitas nove observações (três em cada turma). Todas as observações foram marcadas com antecedência e todos os professores sabiam que o assunto da pesquisa era planejamento de ensino.

No CEF 1 as observações ocorreram nos dias 17/09, 24/09 e 08/10; no CEF 2, nos dias 01/09, 08/09 e 22/09; e no CIL, nos dias 17/09, 24/09 e 22/10.

#### **1.5.5.4 GRAVAÇÕES EM ÁUDIO**

Hammersley & Atkinson (1983, p. 162) afirmam que “as audiograções proporcionam registros mais completos, concretos e detalhados que as notas de campo, mas reconhecem que elas são incapazes de registrar características do contexto e aspectos não-verbais da comunicação”.

Nesta pesquisa, as audiograções foram utilizadas para registrar as aulas e as entrevistas realizadas pela pesquisadora com os professores participantes tendo como objetivo registrar os detalhes, as ações e as interações em sala de aula e poder recorrer a elas quando necessário.

#### **1.5.5.5 ENTREVISTA**

Fetterman (1998) considera a entrevista como a técnica de coleta de dados mais importante de que dispõem os etnógrafos.

A entrevista, segundo Oliveira (2007, p.86) “é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Fontana & Frey (1994) classificam as entrevistas em estruturadas, não-estruturadas e semi-estruturadas. Na entrevista não-estruturada ou aberta, o (a) entrevistado (a) aborda livremente o tema proposto; na estruturada são empregadas perguntas previamente elaboradas; e a entrevista semi-estruturada é decorrente da articulação das modalidades estruturada e não-estruturada.

Com a finalidade de esclarecer alguns dados coletados nos questionários, nas notas e nas observações, realizamos uma entrevista semi-estruturada com cada professor participante (anexos 8, 9, 10).

#### **1.5.5.6 ANÁLISE DOCUMENTAL**

Para Oliveira (2007, p.90) a análise de documentos é bastante recomendável, visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere seu objeto de pesquisa. O acesso a documentos escritos em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade.

Foram analisados os seguintes documentos: a LDB, os PCNs, o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, o Diário do 9º ano e o planejamento dos professores.

#### **1.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS**

De acordo com Fetterman (1998) apud Brossi (2008, p.84), “o respeito pelo ser humano com quem convivemos e pelas diferenças culturais que encontramos, devem ser elementos presentes no decorrer de cada etapa da pesquisa”.

Nesta pesquisa, por questões éticas, as identidades dos professores informantes foram preservadas, assim como as dos coordenadores e alunos.

Enfatizamos, ainda que todos os instrumentos exceto a análise de documentos, foram utilizados somente após o consentimento por escrito dos participantes envolvidos,

dessa forma, deixamos de gravar as aulas em vídeo, como havíamos planejado, por não ser da vontade dos professores participantes, informantes essenciais à realização desse estudo.

## **1.7 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Esta dissertação está organizada em três capítulos, incluindo este, referente a contextualização da pesquisa em que apresentamos a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa, assim como a metodologia, destacando a sua natureza, os princípios e as características da pesquisa etnográfica; descrevendo o contexto e os participantes da pesquisa e indicando os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos mesmos, além das considerações éticas de pesquisa. No capítulo II, buscamos expor e analisar os pressupostos teóricos em que nos baseamos para concretizar esta pesquisa. No capítulo III, apresentamos a análise e discussão dos dados, e finalmente, retomamos as perguntas de pesquisa e apresentamos as considerações finais.

## CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

Karl Marx

### 2.1 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LE (INGLÊS) NO BRASIL

A aprendizagem de línguas é considerada de extrema importância pelos homens desde as antigas civilizações. Paiva (2003) afirma que “os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais. Além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural”.

No Brasil, essa necessidade se dá a partir da sua descoberta, quando a aprendizagem (não o ensino) do tupi pelos jesuítas acontece no país por diversos interesses. “Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. As outras, incluindo o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos”, segundo Leffa (1999). O ensino das línguas modernas aparece muito lentamente somente com a chegada da família real e, posteriormente, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837.

Para Casimiro (2005, p.48), “a língua inglesa existiu historicamente, antes que existisse a necessidade da sociedade brasileira de aprendê-la, antes que existisse o trabalho assalariado do professor de línguas, antes que existissem as instituições de ensino, as leis, decretos e portarias regulamentando-a, como disciplina no ensino brasileiro.”

O nosso interesse neste capítulo está na história do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil para tentarmos, a partir do passado, compreender melhor o presente.

Casimiro (2005) declara que o ensino de inglês nas primeiras décadas do século XIX, mais precisamente em 1808 com a chegada da família real ao Brasil, justificava-se apenas pelo aumento do tráfego portuário e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa definindo-se, como uma opção profissional no crescente mercado de trabalho da época. Em 1809, com a Decisão do Governo nº 29 de 22 de junho de 1809, D. João VI criou no Rio de Janeiro uma cadeira de Aritmética, Geografia, Inglês e outra de Francês, e instituiu oficialmente o ensino de línguas no Brasil. Poucos meses depois foram contratados alguns mestres, entre os quais se incluía o Padre irlandês John Joyce, primeiro professor de inglês no Brasil.

As aulas de inglês não tiveram forte influência no reinado de D. Pedro I, e mesmo durante os primeiros anos de regência, já que seu estudo ainda não era exigido para o ingresso nas academias. Isso só aconteceu em 1831, quando a língua inglesa começou a ser exigida nos exames de admissão para Direito.

Leffa (1999) afirma que, durante o império, o ensino das línguas modernas parecia sofrer de dois grandes problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas. Chagas (1957, p.88) diz que “subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas”.

De acordo com Casimiro (2005), o inglês passou a fazer parte do currículo obrigatório e do programa de ensino do Colégio Pedro II, primeira instituição de ensino secundário brasileiro. Criado na corte em 1838 e mantido pelo governo para servir de modelo às demais, este colégio teve especial importância para a implantação e difusão da língua inglesa na sociedade brasileira.

Entretanto, o currículo do Colégio Pedro II refletia o modelo europeu, no caso, o modelo humanista, de origem francesa, com ênfase na formação clássica. E, devido a essa influência, os programas, regulamentos e até mesmo a adoção dos compêndios de materiais didáticos eram importados da França e estudados na língua francesa. Dessa forma, o ensino da disciplina língua inglesa era realizado com livros franceses importados ou traduzidos.

Durante o império, houve poucas modificações em relação ao ensino de inglês, mas é importante mencionar que neste período já se fazia uso de uma gramática inglesa e de livros didáticos. Assim, apesar dos alunos estudarem cinco ou seis línguas, o número de aulas foi gradativamente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império.

Já nos primeiros anos da república houve uma redução ainda maior na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas, no entanto, devemos ressaltar a importância da reforma de Fernando Lobo (1892) para o ensino de língua inglesa quanto aos conteúdos e diferentes abordagens gramaticais.

No que se refere à orientação didática, quase nada há para mencionar ou criticar nessa fase, antes da década de 1930, conforme Chagas (1957), uma vez que os responsáveis pelo ensino escolar não discutiam as questões metodológicas. Chagas (ibid, p.86) argumenta que “cada plano de curso, nas sucessivas modificações por que passava a escola secundária, vinha seguido de ligeiras menções que se repetiam em relação a todas as línguas, fossem modernas ou clássicas. Para o primeiro ano exigia-se, por exemplo, ‘gramática, tema, leitura e tradução; para o segundo a mesma coisa, às vezes, ‘conversa’; para o terceiro, acrescentava-se uma ‘apreciação de clássicos’; e assim por diante”

Em 1931, um ano após a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, ocorreu a Reforma Francisco Campos. No que concerne ao ensino de línguas, ela “introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não com um acréscimo em sua carga horária, mas com diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela

primeira vez introduzia-se no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua”

O método direto foi instituído, como método oficial das línguas vivas estrangeiras, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, pelo Professor Carneiro Leão, que relatou essa experiência no livro *O ensino das línguas vivas*, publicado em 1935. O método estava baseado em 33 artigos, dentre os quais Leffa (1999, p.8) destaca os seguintes:

“- A aprendizagem da língua deve obedecer a seqüência ouvir, falar, ler e escrever.

- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.

- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.

- As noções gramaticais devem ser reduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.

- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país”.

Casimiro (2005, p.59) declara que a partir da Reforma Campos, a disciplina língua inglesa fixou-se na grade curricular como obrigatória. Mas, desde o século XIX já havia reclamações quanto à ineficácia do ensino funcional dos idiomas estrangeiros no Brasil. E isso, segundo Schmidt (1935) se deve à falta de precisão e de uniformidade nos objetivos, à penúria do preparo dos professores, à mesquinha de tempo nos horários, à ausência de homogeneidade nas classes e à inexistência de método no ensino.

Os problemas relacionados à ineficácia do ensino funcional de uma LE, citados acima, são parte dos problemas enfrentados ainda hoje, já explicitados no capítulo anterior da nossa pesquisa. Realmente, temos a impressão de que paramos no tempo.

Como a reforma de 1931, “a Reforma Capanema (1942), preocupou-se muito com a questão metodológica. Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em ‘um ensino pronunciadamente prático’, embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos educativos (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando no aluno noções da própria unidade do espírito humano”. (Leffa, 1999, p. 10)

Leffa afirma que neste período não houve problema quanto às línguas a serem ensinadas, deve ter havido algumas dificuldades quanto ao programa a ser desenvolvido, mas a metodologia proposta, baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula, mas ter sido substituída por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos.

A partir da LDB de 1961, as decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. O inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações; o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo; e o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída. (Leffa, op.cit.).

Neste momento, a lei que retirou a obrigatoriedade do ensino de LE e deixou a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos, alavancou a opção pelo inglês e impulsionou uma explosão de cursos particulares desse idioma a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende LE nas escolas regulares.

Já com a LDB de 1971, o ensino de língua estrangeira teve um corte drástico na carga horária semanal devido à redução de um ano de escolaridade e à necessidade de se introduzir a habilitação profissional. Desta forma, a situação do ensino de LE ficou ainda mais prejudicada, a partir de um parecer posterior do Conselho Federal que decidiu que a língua estrangeira seria dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento de ensino. Muitas escolas tiraram a LE do 1º grau, e no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Muitos alunos passaram toda a fase escolar sem nunca terem visto uma LE. Enfim, a política

educacional de 1971, concebida em plena ditadura militar e de acordo com os interesses americanos da época foi extremamente retrógrada no que diz respeito ao aprendizado de línguas.

Por um período de 25 anos, então, vigorou a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Não houve, dessa forma, mudanças significativas no cenário educacional brasileiro.

Em novembro de 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas e, ao final do evento, foi divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. A primeira afirmação do documento enfatiza que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre outros itens, ainda propõe que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de LE, proporcionado através de um ensino eficiente. É importante ressaltar que o documento defende, explicitamente, que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno.

Um mês depois é publicada a nova LDB (Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Com ela, continua existindo uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada. Nesta parte, foi incluído obrigatoriamente no ensino fundamental, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma LE, cuja escolha deverá ficar a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. No ensino médio, foi incluída uma LE, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Para complementar a nova LDB, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, são publicados os PCNs de Língua Estrangeira (PCNs-LE) que não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura.

Para concluirmos a trajetória do ensino de língua estrangeira (inglês) no Brasil, citamos também Almeida Filho (2003) que, ao produzir uma síntese histórica do ensino

de línguas no país, divide o percurso em ontem longínquo, ontem próximo e ontem moderno.

O período longínquo (de 1500 a 1808) é marcado pela aprendizagem do tupi pelos jesuítas, que vão dominar por três séculos a restritiva e clássica educação brasileira.

O ontem próximo (de 1808 a 1930) é dedicado à produção de quadros humanos educados da elite e relega a educação básica a um plano menos relevante de uma maneira geral. Pouco se acrescenta às formas clássicas de se abordarem os textos para a explicação e a tradução além da gramática minuciosamente, ilustrada e praticada.

A modernidade no ensino de línguas é inaugurada em 1930 e se estende até 1970, quando um novo modelo de ensino é publicamente anunciado como desejável. Nesse período moderno, autores nacionais como Carneiro Leão (1935), Junqueira Schmidt (1935) e Chagas (1957), aparecem no cenário argumentando a favor de uma base científica para o método direto e o audiolingual. Almeida Filho (2003, p.25) afirma que “no começo dos anos 1970, o mundo estava dominado pelo audiolinguismo. O cerne do ensino inovador de línguas à época fazia homenagem aos padrões estruturais da gramática linguisticamente pré-definidos que se alinhavam para serem aprendidos em situações e diálogos”.

Segundo Almeida Filho (2005, p.61) “tudo o que fazíamos na profissão até a década de 1970, e nela especialmente, estava ligado ao ‘ensinar’: a melhor tecnologia, o melhor método, as técnicas comprovadas. Foram justamente os métodos que mereceram nossa melhor atenção nesse período e era através deles que se formavam novos professores. Na verdade, ‘treinavam-se’ neles os futuros professores. Dessa fase, são os compêndios metodológicos para tratar de dois grandes métodos, o da gramática e tradução e o do audiolingual / estruturalista. O primeiro era invariavelmente mostrado como contraste à modernidade do segundo, este já ungido de cientificidade. Houve ainda, a partir dessa década, intensa especulação em torno dos métodos não-ortodoxos nunca plenamente usados e investigados como os da sugestopédia; silencioso; comunitário e da resposta física total. Na década de 80 houve grande interesse por parte dos autores, pesquisadores e professores pelos processos internos de aquisição e

valorizou-se a intervenção de fatores afetivos nas ações de aprender uma nova língua. Cresceu na LA o interesse por explicar o processo de aquisição da língua alvo (L-alvo) destacando-se aí o desenvolvimento da interlíngua. Na década seguinte não mais pudemos pressupor que havia um método como a última palavra. A aprendizagem bem sucedida passou a depender de muitos fatores colocados em duas ordens e o ensino é apenas uma delas. Ele não é uma ordem menor, é verdade, mas é a porção profissionalizada de duas grandes ordens: o ensinar e o aprender. O foco dos anos 90 moveu-se gradualmente para a qualidade da relação entre os agentes da aprendizagem e do ensino (valorizando a interação, portanto). [...] A exaustão do método como modelo de ensino, de formação de professores e de pesquisa reconhecida amplamente nos anos 90 abriu espaço para o interesse na abordagem como ordem superior e mais abstrata de teoria com a qual sustenta o ensino, a formação e a pesquisa aplicada no âmbito do ensino de línguas”.

O autor defende que os conceitos de método e metodologia se opõem hoje em dia ao conceito de abordagem – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aula mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, a produção e/ou seleção de materiais de ensino e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes.

Evidenciamos os fatos mais importantes da trajetória do ensino de inglês (LE) no Brasil. Entendemos que é indispensável conhecer esses fatos para a consecução das mudanças almejadas. Sabemos agora como chegamos até aqui. O que nos interessa, neste momento, é entender as dimensões (mais exclusivamente o planejamento) do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua.

## **2.2 MODELO DE OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS**

O Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho, “visa melhor compreender a constituição e funcionamento da grande e complexa

operação de ensino-aprendizagem de uma LE prestando-se com isso à análise de processos de ensinar outras línguas” (Almeida Filho, 1993, p.20)

Almeida Filho (op.cit) reconhece pelo menos quatro dimensões distintas dentro da Operação Global do ensino de línguas:

- (1) o planejamento das unidades de um curso;
- (2) a produção e/ou seleção de materiais de ensino;
- (3) as experiências na, com e sobre a L-alvo realizadas dentro e fora da sala de aula com os alunos;
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos, a auto-avaliação do professor e a avaliação do curso.

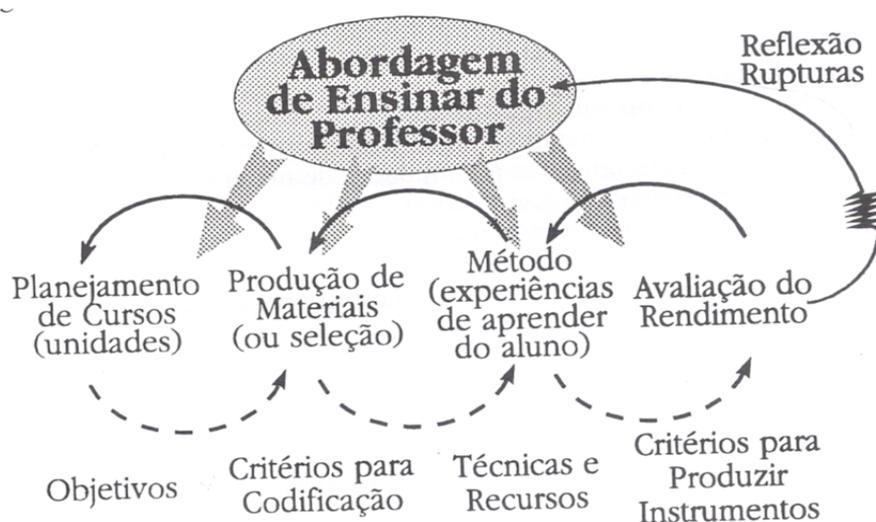


Fig.1 Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

O autor explica que todas essas dimensões são relacionadas umas com as outras de modo que alterações operadas numa delas podem acarretar modificações nas outras, e todas elas sofrem influência direta da abordagem de ensinar do professor.

Almeida Filho (2005, p.12) conceitua abordagem como “uma filosofia de ensino da qual irradiam as marcas distintivas do ensino real e concreto de um dado professor” e sua qualidade de ensino, “se materializa num ensinar variável, fruto das condições

internas de cada professor em sua inter-relação com condições externas em que se dá o ensino”.

Sandei (2007, p.176), analisa as diferentes expressões apresentadas por Almeida Filho para conceituar o termo abordagem. Além das já citadas neste trabalho, gostaríamos de enfatizar outras duas, presentes em Almeida Filho (1997). A primeira delas define abordagem como uma “força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula” e a segunda como “uma força que orienta, e, portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua”.

A partir dessa análise Sandei (op. cit) percebe que esse conceito é extremamente importante para compreendermos como o professor se orienta para poder ensinar e para exercer seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A autora ressalta que o conceito de abordagem é, na maioria das vezes, desconhecido por muitos professores de inglês da rede pública, devido às características da sua formação inicial. Da mesma forma, alguns cursos de capacitação não lhes oferecem o embasamento teórico que necessitam. Outro fator que colabora para dificultar o conhecimento dos diferentes conceitos utilizados na literatura especialmente para o ensino-aprendizagem de línguas, é o fato de os professores não terem acesso às pesquisas desenvolvidas na área de LA, por estas não serem veiculadas nas escolas públicas. A falta de competência teórica pode levar o professor a ensinar imitando a abordagem de ensino dos seus ex-mestres, ou ensinar segundo as suas crenças e intuições, ou seja, de forma implícita e não-reflexiva.

Podemos compreender, dessa forma, que todas as funções desenvolvidas pelos professores no contexto escolar, enfatizando o planejamento, são norteadas pela abordagem de ensinar desses educadores.

Almeida Filho (1993) reconhece que a abordagem direciona as quatro dimensões da Operação Global de Ensino de Línguas. E é determinada por um conjunto de princípios, pressupostos e crenças, um aglomerado de visões, conhecimentos formais,

capacidade de tomar decisões e ações, denominadas cientificamente de competências, que influenciam diretamente a ação do professor.

Assim, para que possamos compreender o porquê das escolhas metodológicas e filosóficas características da prática de um dado professor, temos que analisar as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua e o reflexo dessas concepções nas quatro dimensões do processo de ensinar e aprender uma língua, como podemos perceber no Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993, p.22).

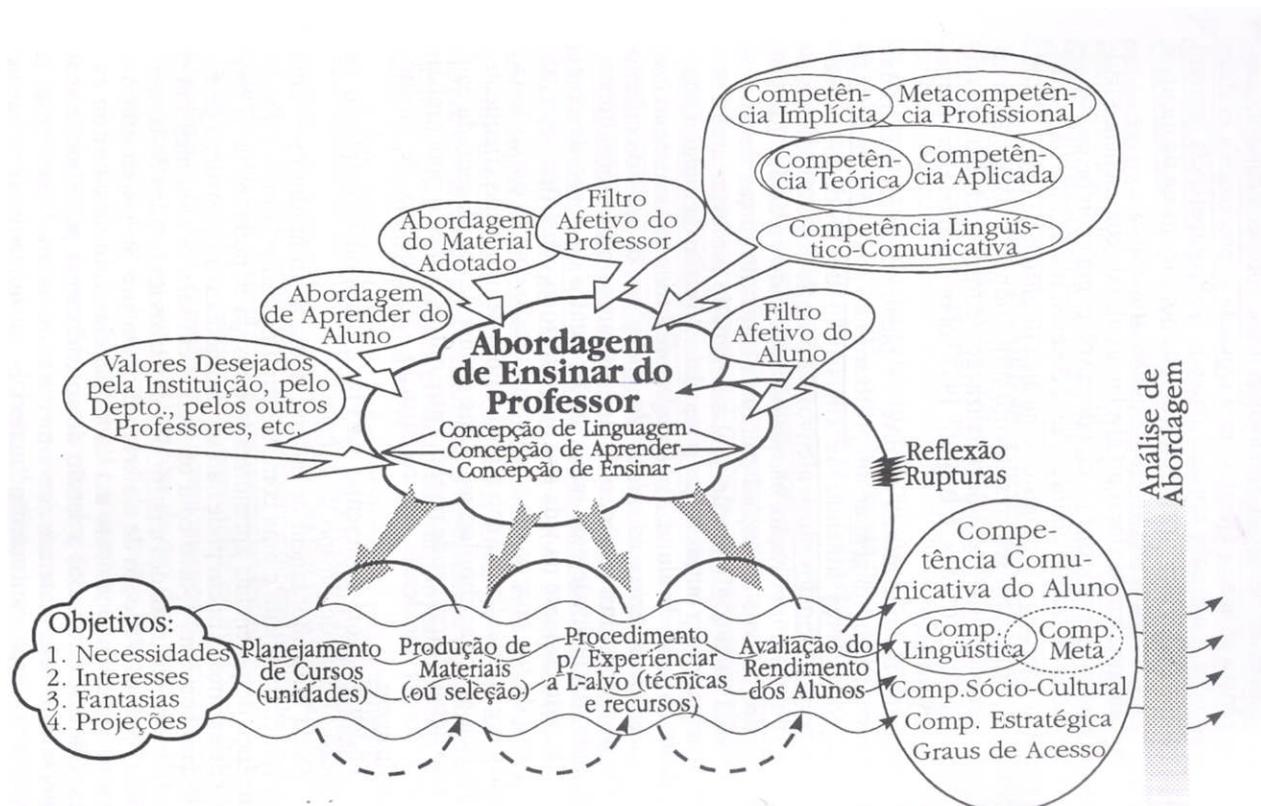


Fig. 2 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas

Além das concepções acima mencionadas muitos professores não sabem que existem outros fatores que influenciam diretamente a abordagem de ensinar do professor e, conseqüentemente, a sua prática e a dinâmica da sala de aula. Dentre eles, podemos citar a abordagem de aprender do aluno, as estratégias e estilos dos alunos, a abordagem do material de ensino utilizado, os fatores afetivos, a formação do professor

e o desenvolvimento de suas competências de ensinar uma língua, assim como a influência dos valores sociais atribuídos à educação.

Como podemos perceber vários fatores intervêm no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por trás de um professor, em meio a sua prática em sala de aula, há inúmeros detalhes que, muitas vezes, nem ele sabe que existem. É toda essa complexidade, à primeira vista, que visualizamos na OGEL, é a concretização do trabalho do professor, o ensino, que na maioria das vezes, não podemos identificar se está, de fato, acontecendo. No entanto, a função primordial do professor é fazer com que o ensino aconteça. Para isso, precisamos de um instrumento que aglomere todas as dimensões e dialogue com todas as abordagens presentes no processo de ensino-aprendizagem: o planejamento de ensino, sobre o qual falaremos a seguir.

## **2.3 PLANEJAMENTO**

Como foi constatado, a abordagem leva o professor a ensinar da forma que ensina, orientando as suas ações e decisões em sala de aula, principalmente o seu planejamento, processo que deveria ser realizado antes dessas ações e decisões acontecerem, mas também durante todo o processo de ensino e aprendizagem com readequações ao planejamento original. A seguir, apresentaremos um pequeno histórico sobre planejamento.

### **2.3.1 ORIGENS DO PLANEJAMENTO**

Segundo Sant'anna, Enricone & André (1986, p.273), “desde o início do processo civilizatório, os homens têm sido desafiados a modificar a natureza, as coisas, a transformar a própria humanidade. Inicialmente, esse domínio ou poder foi exercido com base no princípio prático, que tanto servia para orientar as relações do homem com o ambiente físico, como regulava a conduta entre os homens. O planejamento também teve aí a sua origem”.

O planejamento, dessa forma, não é algo recente. Vasconcellos (2007) afirma que embora a atividade de planejar seja tão antiga quanto o homem, a sistematização do planejamento se dá fora do campo educacional, estando ligada ao mundo da produção e à emergência da ciência da Administração, no final do século XIX. A própria Administração vai se utilizar de termos de um campo ainda mais distante e ancestral: a guerra, considerada como um empreendimento que desde muito cedo buscou a eficiência...

No início do século XX, o planejamento vai avançando para todos os setores da sociedade, provocando um enorme impacto a partir do seu uso na União Soviética, não como simples organização interna a uma empresa, mas como planificação de toda uma economia. Atualmente, podem-se identificar três grandes linhas em termos de planejamento administrativo: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo, sendo que a tendência do primeiro é decrescente em favor do segundo, que procura, em certos casos, incorporar contribuições do terceiro, que é mais difícil de ser utilizado em empreendimentos cuja função social não possa ser definida coletivamente.

A escola, naturalmente, não ficou imune a este movimento. Ao analisarmos a história da educação escolar, percebemos diferentes concepções do processo de planejamento, de acordo com cada contexto sócio-político-econômico-cultural. Há três grandes concepções que vão se manifestar em diferentes momentos da história do planejamento: planejamento como princípio prático, planejamento instrumental / normativo e planejamento participativo.

A concepção do planejamento como princípio prático está relacionada à tendência tradicional de educação, em que o planejamento era feito sem grande preocupação de formalização, basicamente pelo professor, e tendo como horizonte a tarefa a ser desenvolvida em sala de aula.

Os planos eram apontamentos feitos em folhas, fichas, cadernos, a partir das leituras preparatórias para as aulas. Uma vez elaborados, eram retomados cada vez que ia se dar aquela aula de novo, servindo por anos e anos.

Alguns manuais didáticos chegavam a sugerir duas categorias de organização: os objetivos e as tarefas; todavia, a preocupação estava centrada na tarefa, entendendo-se, assim, que os objetivos estavam nela inseridos. O ‘planejamento’ pedagógico do professor no sentido tradicional, a rigor, não é o que hoje se entende por planejamento; era muito mais o estabelecimento de um ‘roteiro’ que se aplicaria fosse qual fosse a realidade. Podemos citar como ilustração, os famosos passos formais da instrução, de Herbart (1776 – 1841), que levou muitos professores a seguirem rigidamente o plano de aula. No entanto, observava-se que o plano, com efeito, orientava o trabalho do professor, tinha uma função, vale dizer, havia uma estreita relação entre planejar e acontecer. Sabemos de casos em que professores deixavam de dar aula por estarem sem seus apontamentos... Folclore à parte, o que queremos destacar é que o plano era objetivamente uma referência para o trabalho do professor, estava presente em sala de aula, e servia de guia para uma ação.

A concepção do planejamento instrumental / normativo relaciona-se à tendência tecnicista de educação, de caráter cartesiano e positivista, onde o planejamento aparece como a grande solução para os problemas de falta de produtividade da educação escolar, sem, no entanto, questionar os fatores sócio-político-econômicos, até em função de sua pretensão de neutralidade, normatividade e universalidade. É importante ressaltar que essa concepção se explicita no Brasil no final da década de sessenta.

A ênfase à racionalidade era muito forte. Buscava-se uma rígida seqüência (daí a importância dos ‘pré-requisitos’) e a ordem lógica para tudo; só que a lógica tomada como referência era a de quem ensinava e não a de quem aprendia... Influenciada pelas teorias comportamentalistas, dava-se muita ênfase ao aspecto formal, à especificação de todos os comportamentos verificáveis (podemos lembrar aqui daquelas relações de verbos que tínhamos que usar para expressar os objetivos a fim de o plano ficar ‘correto’; chegava-se a afirmar, por exemplo, que “só se pode estabelecer um objetivo que seja passível de ser medido”); havia uma verdadeira obsessão planificadora. Os professores eram obrigados a ocupar parte significativa de seu escasso tempo livre para preencher planilhas. O aluno deveria aprender exatamente aquilo que o professor planejara, reforçando a prática do ensino como mera transmissão, ou, no pólo oposto, como instrução programada.

Essa exigência técnica para elaborar o planejamento justificou, ideologicamente, sua centralização nas mãos dos ‘especialistas’ (do Estado ou das escolas), fazendo parte de uma ampla estratégia de expropriação do fazer do educador e do esvaziamento da educação como força de conscientização, levando a um crescente processo de alienação e controle exterior da educação.

Muitos dos problemas que se colocam hoje na prática escolar entre professores e técnicos, tais como a competição, a disputa de influência e poder, têm sua explicação na origem mesma dessa função, já que, desde então, esteve associada ao ‘controle’, uma vez que surgiu no século XVIII nos Estados Unidos como ‘Inspeção Escolar’ e como tal veio para o Brasil em meados do século XIX.

A introdução da Supervisão Educacional traz para dentro da escola a divisão social do trabalho no campo pedagógico, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam e se apropriam dos frutos, e os que executam, uma vez que até então, o professor era o autor de suas aulas, sendo que, a partir daí, entre ele e o seu trabalho passa a colocar-se a figura do ‘técnico’, aquela pessoa que em muitos casos, como se vê até hoje, nunca esteve em uma sala de aula como professor, mas elabora todos os documentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, das leis aos planos de aula.

O saber do professor foi sendo paulatinamente desvalorizado, levando-o a uma perda de confiança naquilo que fazia. Paralelamente, criou-se um mito em torno do planejamento, como se planejar levasse necessariamente a acontecer, o fato de se ter feito um bom plano ‘garantiria automaticamente’ uma boa prática pedagógica: “Em outras, ensina bem o professor que planeja bem o seu trabalho, entendendo-se este ‘planejar’ como sendo a elaboração do documento denominado plano” (Fusari, 1984, p.33). Isto se distorceu a tal ponto que alguns professores ou técnicos se dedicavam exclusivamente a elaborar ‘bons planos’, e se sentiam realizados com isto, desvinculando-se da prática efetiva do planejado.

Planejar passou a significar preencher formulários com objetivos educacionais gerais, objetivos instrucionais operacionalizados, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, avaliação de acordo com objetivos, etc.

Aliado ao processo de desgaste do professor – má formação, má remuneração, falta de condições de trabalho, etc. – estava o avanço da indústria do livro didático, como que ‘compensando’ a falta de condições do professor para preparar bem suas aulas. Além disso, do ponto de vista do planejamento, em poucos anos os livros passaram a trazê-lo pronto, quase que induzindo o professor à cópia.

Mais recentemente, há um ressurgir desta linha através dos programas de “Qualidade total”, que seduzem muitas escolas utilizando termos como participação, ser sujeito do processo, representando, no entanto, uma verdadeira onda neotecnicista, de cunho conservador, visto que não colocava em questão os alicerces do sistema, que apenas administra ‘com mais eficiência’.

E a última concepção, a do planejamento participativo tem como fundamentos mais marcantes “consciência”, “intencionalidade” e “participação”. Esta nova forma de se encarar o planejamento é fruto da resistência e da percepção de grupos de educadores que se recusaram a fazer tal reprodução do sistema, buscando formas alternativas de fazer educação e, portanto, de planejá-la. O saber deixa de ser considerado propriedade de ‘especialistas’, passando-se a valorizar a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local e a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática de mudança.

Esta perspectiva rompe com o planejamento funcional ou normativo das duas concepções anteriores, em que as práticas do professor e da escola são vistas como isoladas em relação ao contexto social. Aqui o planejamento é entendido como um instrumento de intervenção no real para transformá-lo na direção de uma sociedade mais justa e solidária.

Interessa-nos agora saber o que é, de fato, o planejamento, uma vez que já apresentamos sua origem.

### 2.3.2 DEFINIÇÕES DE PLANEJAMENTO

Muitos educadores acabam tendo uma grande resistência ao planejamento em virtude de ter sido visto como uma prática autoritária e burocrática ao longo da sua história. Há, na verdade, necessidade de se compreender melhor o que significa planejar e os aspectos que estão envolvidos nesta atividade para sabermos utilizar da melhor maneira possível. Isso pode parecer perda de tempo, pois o mais importante seria saber como fazer. Vasconcellos (2007), no entanto, ressalta que com frequência as idéias mais interessantes sobre a prática acabam advindo justamente da clareza conceitual. Quanto mais se aprofunda o conceito, maior o grau de liberdade, de autonomia do sujeito-professor. Pela negativa, quanto menor a fundamentação, maior a necessidade de receita, de modelo.

A seguir, apresentamos definições de planejamento de diversos autores:

#### Quadro 6 - Definições de planejamento

1. “Planejamento é o processo de reflexão, de tomada de decisão (...) enquanto processo, ele é permanente.” (Vasconcellos, 1995, p. 43)
2. “Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não ocorre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia, a cada hora.” (Sobrinho, 1994, p.3)
3. “Planejamento é um processo que se preocupa com ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo.” (Coroacy, 1972, p.79)
4. “Planejamento é um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.” (Martinez & Lahore, 1977, p.11)

5. “Planejamento é o processo de análise crítica que o educador faz de suas ações e intenções, onde ele procura ampliar a sua consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos.” (Fusari, s.d.[a] apud Padilha, 2008, p.30)

6. “Planejamento é um processo de tomada de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade.” (Cappelletti, 1972, p.10)

7. “Planejamento é o instrumento básico de todo o processo educativo, que nos pode indicar as direções a seguir. Contudo, este planejamento deve partir da realidade radical, que é o homem e o seu viver.” (Sant’anna & Menegolla, 1991, p.24)

8. “Planejamento é uma previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar que envolve as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente.” (Mattos, 1968, p.40)

9. “O planejamento é mais do que um mero registro de dados e proposições, mas uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade.” (Padilha, 2003, p.63)

10. “Planejamento é o conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um certo resultado desejado.” (Sant’anna, Enricone & André 1986, p.12)

11. “O significado do termo ‘planejamento’ é muito ambíguo, mas no seu uso trivial ele compreende a idéia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação. Nesse sentido trivial, qualquer indivíduo razoavelmente equilibrado é um planejador. Mas, quando pressupomos que haja uma ‘ciência do planejamento’, então, de certo modo, os reparos que fizemos à idéia de que se tem uma metodologia científica de aplicação universal valem também para o campo do planejamento. Não há uma ‘ciência do planejamento’ nem mesmo há métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc.” (Azanha, 1993, p.70-78)

12. “O planejamento é um dos requisitos necessários para que uma operação formal de aprendizagem e ensino de língua seja realizada.” (Almeida Filho, 2007)

13. “Todo planejamento é um ato político, o qual estabelece o rumo, a missão da instituição ou do grupo, convergindo pra sua operacionalização, ou seja, o encaminhamento do fazer para a realização, a vivência de sua missão, como tal e para determinados fins ou objetivos.” (Assumpção, 2006, p.113)

14. “O planejamento é uma atividade essencial e exclusivamente humana. Somente o homem, como animal racional e temporal que é, realiza a complexa atividade de planejamento. (...) Pensar antes de agir. Organizar a ação. Adequar meios a fins e valores. Estas expressões sintetizam o conceito de planejamento, considerando-o uma técnica, uma ferramenta para a ação. Coloca-se esta questão dentro do que se convencionou chamar de visão instrumental do planejamento, destacando-se seu aspecto utilitário. (...) Global, integrado, contínuo, realista, flexível, interdisciplinar e multiprofissional, participativo: estas são algumas condições, entre outras, para um bom planejamento, inclusive o educacional” (Fonseca, Nascimento & Silva, 1995)

15. “O planejamento de um curso de línguas, a rigor, constitui-se como um processo reflexivo sobre e para a dinâmica de outro processo: o de ensino/aprendizagem de línguas. O planejamento realizado sobre bases explícitas converte-se em um instrumento que se apresenta útil não só para a otimização do processo ensino/aprendizagem de línguas, mas também para a obtenção de intravisiões significativas sobre as diversas variáveis que se interligam na área educacional de língua estrangeira.” (Viana, 1997, p. 29)

16. “O planejamento é uma técnica, e com certeza pode ser usada com vários interesses e objetivos. Tanto pode ser apropriada para mascarar uma realidade como para impor soluções que por vezes não representam o interesse de todos, mas certamente de alguns grupos ou pessoas.” (Garcia, 1991, p.41)

Com base nas informações contidas no quadro acima, podemos afirmar que, muitos autores em diferentes épocas definiram planejamento como um processo reflexivo, permanente, que visa à melhoria do sistema educacional e prevê as necessidades de forma inteligente. Para outros, o planejamento é visto como uma técnica, uma atividade essencial e exclusivamente humana e engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico, um ato político.

Dessa forma, planejar não se constitui simplesmente na produção de um documento, mas é um processo de ação – reflexão – ação que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar que acredita na possibilidade de mudança.

Segundo Padilha (2008), planejar é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, considerando os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja.

No entanto, enfatizamos que “o planejamento é sempre uma aproximação, uma tentativa, uma hipótese; não pode se transformar em algo dogmático que mate, ao negar o movimento do real (que é sempre muito maior do que qualquer possível explicação ou previsão) ou a própria intuição (por paradoxal que possa parecer). Deve estar sempre atento e aberto à realidade (exterior e interior: fluxo, relações, desejo, etc.). A perspectiva é de um planejamento mais humilde, menos pretensioso de abarcar a totalidade da prática, nos seus mínimos detalhes, tendo em vista que tudo que é fechado / determinado demais acaba expulsando o humano” (Vasconcellos, 2007, p.64)

O planejamento também não deixa de ser um instrumento. Para Vasconcellos (2007), ele é um instrumento teórico-metodológico poderoso que depende de sujeitos que o assumam tanto na elaboração quanto na realização. Não é algo maravilhoso, é relativamente complexo, exigente e ainda falível. No entanto, não é também um capricho; é uma necessidade. A menos que desejemos caminhar sem destino certo, improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise...

Assim, planejar é uma atividade intrínseca à educação, por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa.

Para nós, o planejamento é um processo reflexivo, permanente, flexível e essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Reflexivo, uma vez que se preocupa com as condições existentes em determinada situação e prevê alterações possíveis; permanente, pois ocorre a cada dia e não simplesmente em um momento do ano; flexível porque deve ser alterado quando preciso e essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Sem planejamento, dificilmente se alcança objetivos concretos e eficácia

em ações escolares. É, de fato, uma atividade complexa e exclusivamente humana que possibilita melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3.3 FASES DO PLANEJAMENTO**

Planejamento é reflexão, abordagem teórica, tomada de decisão, previsão de uma ação, ele é permanente e é processo.

O processo e o exercício de planejar constituem uma antecipação da prática, ou seja, planejar é prever e programar as ações e os resultados desejados. Sem planejamento, as ações irão ocorrer com base no improviso ou na reprodução mecânica de planos anteriores e sem avaliar os resultados do trabalho. Assim, chegamos a conclusão de que o planejamento apresenta três fases:

- **Elaboração** – consiste em ver a ação global em que se situa, verificar a distância entre a realidade existente e a desejada, saber qual é o público-alvo e as suas necessidades, propor ações e atitudes para atingir os objetivos.
- **Execução** – consiste em agir em conformidade com o que foi proposto e se for preciso alterar, registrar essa ação e o porquê.
- **Avaliação** – cada um dos momentos, cada uma das ações e documentos derivados são revisados.

Sem planejamento, as ações irão ocorrer com base no improviso ou na reprodução mecânica de planos anteriores e sem avaliar os resultados do trabalho.

### **2.3.4 NÍVEIS DE PLANEJAMENTO**

Na educação escolar, há planejamentos para os diferentes níveis de abrangência. A seguir, apresentamos os seis níveis de planejamento propostos por Vasconcellos (2007).

- **Planejamento do Sistema de Educação**

Corresponde ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. É o de maior abrangência. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. Enfrenta os problemas de atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos. Este tipo de planejamento ganhou grande impulso através das iniciativas da UNESCO.

- **Planejamento da Escola**

É o planejamento que também chamamos de Projeto Político–Pedagógico ou Projeto Educativo. É o plano integral da instituição e envolve tanto a dimensão pedagógica, quanto a comunitária e administrativa da escola.

- **Planejamento Curricular**

É a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada aos diversos componentes curriculares.

- **Projeto de Ensino-Aprendizagem**

É o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em Projeto de Curso e Plano de Aula.

O projeto de curso, segundo Vasconcellos (2007, p.136) é “a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida”.

Já o Plano de Aula (Vasconcellos, 2007, p.148) é “a proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas. Corresponde ao nível de

maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático. É a orientação para o que fazer cotidiano”.

- **Projeto de Trabalho**

É o planejamento de ação educativa baseado no trabalho por projeto: são projetos de aprendizagem desenvolvidos na escola por um determinado período, geralmente de caráter interdisciplinar.

- **Planejamento Setorial**

É o plano dos níveis intermediários (cursos, departamentos, áreas) ou dos serviços no interior da escola (direção, coordenação / supervisão, orientação, secretaria, etc.). Este plano, em termos institucionais, é equivalente ao projeto de ensino-aprendizagem.

Apenas três dos seis níveis de planejamento serão tratados nesta pesquisa. O Planejamento do Sistema de Educação, uma vez que analisaremos os PCNs; o Planejamento Curricular, ao analisarmos o Currículo da Educação Básica do Ensino Fundamental do Distrito Federal; e o Projeto de Ensino-Aprendizagem, mais precisamente o Projeto de Curso, a partir de agora denominado Planejamento de Cursos ou simplesmente Planejamento. O primeiro e o segundo serão tratados na análise de dados. Segue uma introdução ao terceiro.

#### **2.3.4.1 O PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LE**

Neste capítulo, apresentamos alguns dos aspectos mais relevantes da trajetória do ensino de língua estrangeira (inglês), além da origem e várias definições de planejamento. Importa-nos agora correlacionar esses elementos tão cruciais ao nosso estudo para entendermos o planejamento de cursos de LE.

Segundo Brown (2000) é possível perceber as mudanças no planejamento decorrentes do desenvolvimento das diferentes teorias de aquisição de línguas. E estas, à medida que se desenvolvem ou entram em declínio, se beneficiam e contribuem com a

evolução da própria teoria. Na verdade, cada ‘método’ tem seu valor e os bons aspectos de cada um agregam-se ao novo.

Tradicionalmente, o planejamento relaciona-se à seleção e seqüência do conteúdo, enquanto a metodologia refere-se à seleção e seqüência de experiências de aprendizagem adequadas ao conteúdo. Portanto, o planejamento estruturalista tinha como referencial as listas de conteúdos, e, a partir delas, o professor direcionava seus objetivos propostos e o método vigente na época (Nunan, 1999).

Brown (2000) reconhece em Tyler (1949) a primeira sistematização curricular, segundo a qual, ao planejar um curso, o primeiro passo do professor seria uma lista nivelada de itens gramaticais, listas de vocabulário e itens fonológicos considerando os propósitos educacionais que a escola busca alcançar e as experiências que podem ser selecionadas para que esses propósitos sejam alcançados. A partir dessas escolhas, o professor buscaria maneiras de ensinar tais itens, observando a eficácia das experiências, isto é, a metodologia de ensino do conteúdo selecionado, guiada pela análise das necessidades que fornecem uma base para o conteúdo, o estabelecimento de metas e objetivos e, finalmente, a avaliação, buscando determinar se os propósitos foram atingidos.

Wilkins, a partir da publicação de *Notional Syllabuses* (1976), defende que o planejamento de LE não deveria ser composto por listas de conteúdo gramaticais ou léxico-morfológicos. Assim, o autor sugere que expressar-se e utilizar a LE de acordo com as funções do discurso deveriam formar a base curricular do planejamento. Dessa forma, foram propostas as abordagens especificamente comunicacionais, assim como o planejamento baseado em tarefas e baseado em temas e/ou tópicos.

Felizmente, com o desenvolvimento de teorias comunicacionais houve uma mudança no planejamento de maneira geral. Percebe-se uma flexibilidade maior na interação entre conteúdo e abordagem de ensino. Para Almeida Filho (2005), os métodos comunicativos têm o foco no sentido e na interação entre os indivíduos que compõem o contexto da sala de aula. Para o autor, a partir das mudanças advindas do construtivismo, a escolha do conteúdo passa a priorizar as necessidades e interesses dos alunos. O ensino torna-se mais concreto e realista com o objetivo de desenvolver

habilidades que possibilitem ao aluno comunicar-se em ambientes reais. Ao priorizar as necessidades e os interesses do aluno, o professor realiza o planejamento que envolve afetivamente o aluno, aumentando a motivação em aprender a LE (Krashen, 1982).

Almeida Filho (2007) afirma que o planejamento de LE é desenvolvido em dois momentos. O primeiro momento é de definição do contexto e objetivos e o segundo de definição das unidades. Os dois momentos são interligados pelas metas e objetivos, uma vez que estes demonstram aonde o professor quer chegar com seus alunos. Quando há interesse e necessidade dos alunos, há metas e objetivos. Para o autor, o planejamento consiste em decisões a respeito de cada aspecto relacionado ao ensino de LE, que são determinadas pela abordagem do professor, e visam o alcance dos objetivos dos alunos e do curso.

Podemos perceber, então, que o planejamento está diretamente relacionado com a abordagem do professor, mas diferentes variáveis podem influenciar a escolha do planejamento que o professor de LE irá utilizar. Em alguns contextos, o professor tem total liberdade para utilizar o planejamento que achar mais conveniente. No entanto, diversos fatores podem prejudicar a materialização de um planejamento. Dentre eles, podemos citar: a falta de recursos didáticos e/ou financeiros do professor, da escola e/ou dos alunos; a imposição do material didático adotado pela escola sem o conhecimento dos professores regentes de turma; e o mais grave: a falta de percepção e conhecimento teórico necessários para administrar a responsabilidade e a liberdade que lhe foram concedidas para a realização e concretização do planejamento.

#### **2.3.4.1.1 TIPOS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LE**

De acordo com Ur (1991, p. 177) apud Brossi (2008, p.54) “a maneira de utilizar o planejamento de curso varia drasticamente dependendo do professor e sua abordagem, da instituição de ensino, dos recursos financeiros e da cultura de ensinar e aprender de cada país”. Desse modo, a autora apresenta vários tipos de planejamento, classificando-os em:

1. Gramatical – Uma lista de estruturas gramaticais, relacionadas de acordo com sua dificuldade ou importância;
2. Léxico – Uma lista de itens lexicais, associados a outros idiomas, divididos em seções graduadas;
3. Léxico-gramatical – Um tipo muito comum, com ambas as estruturas apresentadas juntas ou separadamente;
4. Situacional – Tem como base contextos reais de linguagem;
5. Baseado em tópicos – Semelhante ao situacional, exceto pelos tópicos que são amplamente trabalhados com grande quantidade de vocabulário;
6. Nocial – Noções são conceitos que a língua pode expressar. Noções gerais podem incluir ‘número’, ‘tempo’, ‘lugar’; noções específicas observam mais itens de vocabulário;
7. Nocial – funcional – Funções são coisas que você pode fazer com a língua como: ‘identificar’, ‘negar’ ou ‘prometer’, diferente de noções que você pode expressar.
8. Misto ou de múltiplas repartições – Os planejamentos modernos são combinações de aspectos diferentes que se tornam mais compreensíveis e melhor auxiliam professores e alunos.
9. Procedimental – Este planejamento especifica as tarefas a serem feitas ao invés de só o vocabulário ou seu significado.
10. Processual – Este é o único planejamento que não acontece previamente: o conteúdo do curso é negociado com os alunos no início e durante o curso, é relatado retrospectivamente

Nunan (2001) também reconhece que há vários tipos de planejamento. O autor, além de conceituar, descreve a maneira de planejar, seguindo uma ordem

cronológica de acordo com a evolução das teorias de aprendizagem de LE, exemplificando tipos de tarefas ou atividades características de cada planejamento.

O autor (*op. cit.*) começa com a elaboração do planejamento gramatical, ainda muito utilizado por vários professores de inglês (LE), e que se caracteriza pela seleção e seqüência de listas de itens gramaticais, integrados às listas de vocabulário e um pouco de fonologia. No entanto, durante os anos 70, começou a ser criticado devido à simplicidade da seqüência linear que representava, além das evidências de que o aluno não adquire a língua na ordem apresentada pelas gramáticas ou livros didáticos de abordagem gramatical.

Nesse período surge o Ensino Comunicativo de Línguas que propõe uma nova abordagem baseada na análise das necessidades do aluno. Essa análise era realizada com base em um teste intitulado *Communicative needs processor* (processador de necessidades comunicativas) que especificava informações sobre os alunos tais como: dados biográficos, propósito em aprender outra língua, meio-ambiente, interação, instrumentalidade, dialeto, meta de nível da compreensão, etc.

Em relação às necessidades dos alunos, foi feita uma distinção entre necessidades “objetivas” e “subjetivas”, defendida por Brindley (1984, p. 31). As necessidades objetivas são aquelas que podem ser diagnosticadas pelos professores através da análise das informações pessoais, juntamente com o nível de proficiência e padrões de uso da língua. E as necessidades subjetivas (‘as expectativas’, ‘desejos’ ou outras ‘manifestações psicológicas’), que não podem ser diagnosticadas tão facilmente, ou, em muitos casos, nem os próprios alunos podem verbalizá-las.

Essa distinção foi fundamental para a elaboração de cursos de línguas específicos e para o fornecimento de informações suficientes e assim estabelecer as metas (objetivos mais gerais) e os objetivos (mais específicos) que as concretizassem. De acordo com o autor, formalmente, os objetivos de desempenho possuem três elementos: a) uma tarefa ou elemento de desempenho; b) um elemento padrão e c) um elemento de condições. Na tarefa, fica específico o que o aluno fará, enquanto, no elemento padrão, como ele realizará a tarefa. Finalmente, as condições determinam as circunstâncias nas quais o aluno realizará a tarefa. Porém, o ensino através de metas,

objetivos e tarefas, tem sido criticado, pois a aprendizagem da língua de maneira criativa e com foco na habilidade de comunicação verdadeira, não pode ser pré-estabelecida, impedindo que o professor aproveite situações comunicativas inesperadas na sala de aula.

Posteriormente, segundo Nunan (2001), a partir do uso de metas e objetivos, surge uma abordagem semelhante à baseada em objetivos e tarefas, que focaliza as habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno e utiliza os objetivos no planejamento, denominado Ensino de Língua Baseado em Competências. Entretanto, as competências se referem a um critério de padronização específico, ao invés de normas. Essa abordagem tem influenciado, de modo particular, o planejamento de cursos, especialmente nos países falantes de língua inglesa.

Entre o planejamento gramatical e o desenvolvimento do ensino baseado em competências, Wilkins (1976) apresenta o Planejamento Ncional-Funcional, atacado por Widdowson (1983). Para este último, a única diferença entre os dois tipos de planejamento foi a troca de listas gramaticais por listas nocionais-funcionais, que não representavam a natureza da língua. A partir das críticas de Widdowson (*op. cit.*), o Planejamento Baseado no Conteúdo surgiu com aparências diversificadas, porém, com uma característica em comum: a língua era apresentada através de textos de outras disciplinas.

O planejamento Baseado em Tarefas, uma realização da Abordagem Comunicativa, se constituía de uma análise das necessidades também. Nesse tipo de planejamento há uma clara distinção entre tarefas-metas e tarefas-pedagógicas. As tarefas-metas podem ser realizadas fora do ambiente de sala de aula, enquanto as tarefas-pedagógicas são criadas para motivar a interação e a comunicação entre alunos na sala de aula.

Além desses tipos de planejamento, Almeida Filho (2008, p.8) propõe dois tipos básicos do ponto de vista teórico para qualquer plano ou estrutura de unidades: o linear e o cíclico. O planejamento linear prototípico é aquele que representa uma progressão de um item de aprendizagem para outro, cada um logicamente decorrendo do outro. Este tipo de planejamento corresponde às necessidades da abordagem gramatical do ensino de línguas,

sendo que há também uma versão moderada do tipo linear usada freqüentemente em planejamento e materiais gramaticalistas audio-linguais. Nesse caso, o procedimento linear é alterado pelo recurso à intercalação de unidades de revisão globalizantes após algumas unidades linearmente arranjadas. Já o planejamento cíclico, como o próprio nome sugere, implica uma volta a um conjunto inicial pré-selecionado de unidades do curso de maneira que se possa expandi-las cada vez que forem retomadas em ciclos posteriores. O conjunto inicial de unidades pode ser expandido ou modificado para acomodar novas unidades de ensino exigidas pelas necessidades e interesse dos alunos. No entanto, o próprio autor conclui que “não pode haver uma aplicação lógica rigorosa em quaisquer dos tipos de planejamento e somente num sentido mais flexível e pedagógico que o planejador empregará tais conceitos em seu benefício”.

Apresentamos brevemente os tipos de planejamento de cursos de LE ressaltando as suas características positivas e negativas. E concordamos com Nunan (2001) quando defende a utilização de elementos e opções de cada planejamento, criando, assim, um Planejamento de Abordagem Integrada, que, identifica as situações, contextos e eventos nos quais o aluno está envolvido, lista as metas funcionais e os elementos lingüísticos necessários fazendo a integração dos itens selecionados às habilidades necessárias para sua execução.

Para concluir, evidenciamos os dois princípios fundamentais para um bom planejamento, postulados por Harmer (1991) apud Brossi (2008, p.58): a variedade e a flexibilidade. A variedade é um critério relevante ao planejar, no intuito de que as aulas não sejam monótonas e cansativas, atingindo os objetivos propostos, envolvendo os alunos em atividades diversificadas, introduzindo uma grande quantidade de materiais. A flexibilidade envolve a capacidade que o professor tem de mudar algo que foi planejado e que, naquele momento, não deu certo. É uma qualidade de um professor genuinamente adaptável. Conforme o autor enfatiza, o objetivo principal do professor deve ser fornecer uma grande variedade de atividades que levem o aluno a adquirir qualquer quantidade da LE. Para que isso aconteça, é necessário dar um propósito ao aluno e convencê-lo: ele precisa conhecer o motivo das tarefas e ações, e que objetivo alcançará ao realizá-las. O autor afirma que “um bom planejamento é a arte de misturar técnicas, atividades e materiais de tal maneira que crie um equilíbrio ideal para a sala de aula”.

Abordamos neste capítulo os pressupostos teóricos da pesquisa. Ressaltamos a trajetória do ensino de LE (inglês) no Brasil e o planejamento de cursos. A seguir, apresentamos a análise dos dados.

## CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

“Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.”

Karl Marx

### 3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados, conforme mencionamos no primeiro capítulo dessa dissertação: os questionários; as notas de campo; as audiografações e observações de aula; as entrevistas e análise dos seguintes documentos: a LDB, os PCNs, o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, o Diário do 9º ano e o planejamento dos professores.

O levantamento de dados iniciou-se com a aplicação de questionários para os nossos participantes:

Questionário A – para os coordenadores (anexo 4);

Questionário B – para os alunos participantes dos CEFS (anexo 5);

Questionário C – para os alunos participantes do CIL (anexo 6); e

Questionário D – para os professores participantes (anexo 7);

Participaram da pesquisa, dois coordenadores pedagógicos, setenta e nove alunos e três professores. Embora todas essas pessoas tenham participado, o foco principal do presente estudo são os professores.

Em todos os questionários, tínhamos como objetivo obter algumas informações pessoais e levantar dados acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto da pesquisa. No Questionário A, direcionado aos coordenadores pedagógicos, abordamos questões relativas à escola, ao planejamento, às coordenações pedagógicas, à discussão dos PCNs e ao processo de ensino-aprendizagem de LE-inglês. Já nos Questionários B e C, direcionados aos alunos, havia questões relacionadas aos motivos pelos quais os alunos estudam inglês, às estratégias que utilizam para aprender, às atividades realizadas em sala de aula e suas opiniões sobre o ensino de inglês na escola. Questões relacionadas às aulas de inglês, tanto no CIL quanto na escola, e à aprendizagem da língua no CIL e na escola distinguem o Questionário B do Questionário C.

E no Questionário D, aplicado aos professores, abordamos questões relacionadas mais diretamente ao ensino de inglês no ensino fundamental, ao que deve ser priorizado nas aulas de inglês, ao papel da gramática nas aulas de LEM-inglês, ao uso do livro didático, ao planejamento das aulas, às políticas públicas e lingüísticas em relação ao ensino de inglês e ao levantamento dos objetivos e necessidades dos alunos em relação ao curso da língua estrangeira em questão.

Após a aplicação dos questionários, passamos à etapa de observação e gravação em áudio de aulas. Gravamos nove aulas (três de cada professor, em suas respectivas escolas e turmas). Sendo que a duração da aula nos CEFs é de 50 minutos e no CIL de 95 minutos. Ambas as instituições com duas aulas semanais. Assim, os alunos dos CEFs têm 100 minutos de aula por semana e os do CIL 190 minutos. Além de o CIL oferecer quase o dobro do tempo de aula por semana, essas duas aulas ocorrem em dias alternados, ao contrário dos CEFs. No CEF 1, a turma tinha as duas aulas em um único dia. Apenas às quartas-feiras de 07h20min às 09h00min. No CEF 2, as aulas aconteciam às segundas-feiras no mesmo horário do CEF 1. Já os alunos do CIL tinham aulas às segundas e quartas-feiras de 9h05min às 10h40min. Com essas informações, podemos perceber as primeiras diferenças entre os CEFs e o CIL.

É importante ressaltar que cada professor participante selecionou dentre suas várias turmas, a turma participante da pesquisa. Somente após essa escolha, aplicamos o questionário aos alunos dessas turmas e marcamos as aulas que seriam observadas dessas mesmas turmas. Durante as gravações, utilizamos também as notas de campo elaboradas durante e após as observações.

Na etapa seguinte, entrevistamos os professores para a complementação de alguns dados coletados anteriormente. Aprofundamos aspectos relativos ao planejamento e à sua importância para o processo de ensino-aprendizagem e esclarecemos algumas respostas contidas nos questionários ou situações presenciadas durante as observações das aulas.

Por fim, analisamos a LDB, os PCNs, o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, o Diário do 9º ano e o planejamento dos professores, documentos essenciais ao nosso estudo.

Com todos os dados obtidos por meio desses instrumentos, pudemos conhecer os sentimentos e opiniões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE dos alunos participantes desta pesquisa. Pretendemos entender os motivos de tamanho descontentamento tanto no ensino por parte dos professores, quanto na aprendizagem da língua inglesa de alunos do 9º ano de escolas públicas do Distrito Federal. As nossas perguntas de pesquisa (Como se materializam as decisões de um planejamento na sala de aula de LE (inglês) do Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal? e Qual a importância do planejamento na aprendizagem de inglês (LE) dos alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental?) nos nortearam para alcançarmos nossos objetivos, a saber: discutir a história do ensino de inglês (LE) no Brasil relacionando os métodos de ensino e o planejamento; discutir os documentos que mostram as políticas com relação ao ensino de LE (inglês) no Brasil e observar como se materializa o planejamento de professores de inglês de turmas do 9º ano em escolas públicas de uma cidade do Distrito Federal, para verificar os reflexos do planejamento no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Organizamos este capítulo em cinco partes: na primeira, apresentamos o discurso dos participantes (coordenadores pedagógicos, alunos e professores) a partir de

dados coletados nos questionários aplicados a eles e nas entrevistas com os professores; na segunda, analisamos a materialização do planejamento dos professores; na terceira, por meio das gravações, observações de aulas e notas de campo, analisamos a prática dos professores; em seguida, relacionamos o discurso à prática desses professores; na quinta parte, analisamos os documentos citados acima. Após a análise de cada instrumento fizemos a triangulação dos dados obtidos.

## **3.2 O DISCURSO DOS PARTICIPANTES**

### **3.2.1 OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

De acordo com Vasconcellos (2007), há descrença na utilidade do planejamento. O autor aponta que alguns professores consideram impossível dar conta da tarefa por diferentes motivos: o trabalho em sala de aula é dinâmico e imprevisível; faltam condições mínimas, como, por exemplo, tempo; e existe o pensamento de que nada vai mudar e, portanto, basta repetir o que já tem sido feito. Há também aqueles que acreditam na importância do planejamento, mas não concordam com a maneira como é feito. Diante desse complexo cenário, o coordenador assume o papel fundamental de organizar e conduzir o trabalho.

E devido a essa importância do coordenador pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, tivemos duas coordenadoras pedagógicas que participaram dessa pesquisa. Utilizamos apenas um questionário para obter as informações necessárias provenientes da coordenação pedagógica das escolas escolhidas para a realização da pesquisa.

Como denominamos no primeiro capítulo, há a Coordenadora 1 (C1) do CEF 1 e a Coordenadora 3 (C3) do CIL. Não tivemos a colaboração da Coordenadora 2 (C2) do CEF 2 pois, estava doente e até o final da pesquisa de campo ainda não havia retornado à escola.

A partir da análise do questionário realizado junto à C1, obtivemos as seguintes informações pessoais: é graduada em Química e concluiu seu curso há dez anos em uma

universidade particular do Distrito Federal. Dos dezenove anos de experiência em docência, cinco foram dedicados à alfabetização e o restante do tempo sempre foi coordenadora ou fez parte da direção escolar. Está na coordenação do CEF 1 há cinco anos e não tem experiência profissional na área de ensino de LE.

A respeito da escola, ela nos informou que há quinze turmas no turno matutino e quinze no turno vespertino. Cada turma com uma média de trinta e cinco alunos. E a escola nada oferece além das disciplinas obrigatórias.

Segundo C1, o planejamento da escola ocorre semanalmente em reunião coletiva com a direção, coordenação e professores e o planejamento de cada disciplina também ocorre semanalmente em horário de coordenação (ora por área de atuação, ora por componente curricular). E as coordenadoras participam mais efetivamente do planejamento coletivo. Os horários de coordenação são cumpridos e funcionam em horário contrário ao de regência.

Quando perguntamos se há um controle do que é planejado, C1 respondeu que há um currículo a ser seguido e semestralmente os professores entregam um planejamento. Sempre há discussão sobre planejamento, e sobre os PCNs apenas quando projetos são montados. No entanto, ela afirma que:

*C1: Seguimos o currículo para escolas públicas do Distrito Federal que está em consonância com os PCNs.*

Em relação ao ensino-aprendizagem de inglês no CEF 1, C1 declara que os alunos aprendem o básico, aumentam seu vocabulário e despertam o interesse por outra língua. Para ela, ensinar uma língua é tornar o Outro capaz de se comunicar em outra língua e aprender é ser capaz de falar e entender a língua-alvo.

Dessa forma, podemos constatar que há uma preocupação com o cumprimento das coordenações e certo desconhecimento dos Parâmetros Curriculares. E apesar de não ter experiência no ensino de uma LE, se preocupa com o desenvolvimento da capacidade de seus alunos de se comunicar em outra língua.

Já C3 tem duas graduações: a primeira em Letras-Tradução em uma universidade pública no Distrito Federal concluída em 1995 e a segunda em Letras-Português/Inglês em uma universidade particular, também no Distrito Federal, concluída em 1999. Tem especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa concluída em 2005 e Mestrado em Lingüística Aplicada concluído em 2006 na Universidade de Brasília.

Essa coordenadora tem os seus quinze anos de experiência em docência na área de ensino de língua estrangeira. Trabalha nessa escola há oito anos e como coordenadora há apenas cinco meses. Trabalhou anteriormente no ensino médio regular e noturno por sete anos.

A respeito da escola, ela nos informou que:

*C3: Temos três turnos e mais de seis mil alunos. Funcionam 15 salas de manhã, 17 à tarde e 13 à noite, incluindo LEM – Inglês, Francês e Espanhol. Os alunos têm duas aulas de 01h35min no diurno e 01h20min no noturno. Há 22 alunos por turma, sendo que há turmas com excedente e outras com 18 a 20 alunos. A escola oferece reforço em forma de monitoria; projetos extraclasse, na medida do possível (em especial no noturno); eventos extraclasse com palestras e oficinas, incluindo Semana Hispânica, Spring Festival, Noite de Talentos do Francês (Soirée de talents); entre outros. A escola também dispõe de biblioteca e laboratório de informática que os professores podem utilizar para atividades diversificadas de aula.*

Quando perguntamos sobre o planejamento, ela nos respondeu da seguinte maneira:

*C3: O planejamento é feito durante as coordenações, normalmente nas reuniões de segunda-feira. Mas também há coordenação no diurno na quarta e na quinta-feira. O noturno coordena às quintas-feiras. Na segunda-feira há reuniões gerais com a direção e prioritariamente reuniões com a supervisão pedagógica e coordenação. Essas últimas também podem ocorrer quarta. Quinta, a coordenação é mais individualizada. Há um ou dois professores responsáveis por cada nível para confecção de exercícios extras e*

*provas. Não há um controle do que é planejado como nas escolas-classe<sup>4</sup>: não fico cobrando cadernos de planejamento, mas os professores trabalham muito em pequenos grupos. Os que têm os mesmos níveis pedem material em conjunto e preparam atividades conjuntas.*

Em relação a momentos de discussão sobre planejamento e PCNs, ela nos informou que:

*C3: Na verdade, a seqüência de conteúdos e competências já é adaptada aos PCNs. Discutimos mais sobre a distribuição dessas competências nos níveis, formas de avaliação, abordagem, mais do que os PCNs propriamente ditos.*

Em relação ao ensino-aprendizagem de inglês no CIL, C3 declara que:

*C3: Vejo que os alunos têm melhor aproveitamento que no regular. Existem mais recursos para trabalhar o ensino da oralidade e os professores se sentem mais estimulados e os alunos mais focados. Nem todos se adaptam, mas percebo uma boa aceitação em termos gerais.*

Para C3, ensinar uma língua é: *oferecer aos alunos subsídios para que melhorem seu processo de aprendizagem. Isso significa partir de atividades mais guiadas no começo para outras que exigem maior autonomia do aluno ao final do processo e aprender uma língua é adquirir competência para compreendê-la e utilizá-la na escrita e/ou na oralidade.*

No CIL, há também uma preocupação com o cumprimento das coordenações. Não há evidências de que os PCNs já tenham sido motivo para discussões e reflexões. A coordenadora menciona que a “seqüência de conteúdos e competências já está adaptada aos Parâmetros”. Na verdade, a seqüência de conteúdos e competências é o próprio planejamento, feito com base no livro didático

---

<sup>4</sup> Escolas que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, constatamos que há no discurso das coordenadoras, uma preocupação com a coordenação, com o ensino de qualidade, com a aprendizagem dos alunos e ambas, de certa forma, acreditam na abordagem comunicativa.

### 3.2.2 OS ALUNOS

A razão dessa pesquisa são os alunos. Assim, não poderíamos deixar de questioná-los a respeito do processo de ensino-aprendizagem de inglês. Tentar entender, por exemplo, porque eles dizem que não aprendem. Aos trinta e dois alunos do CEF 1 e aos trinta e um alunos do CEF 2 foi aplicado um questionário com quatorze perguntas e aos dezesseis alunos do CIL foi aplicado um questionário com dezesseis perguntas.

A seguir, apresentamos as perguntas mais relevantes para essa pesquisa e as respostas dos alunos participantes. Organizamos as perguntas selecionadas em quadros, os quais foram divididos em três partes referentes às escolas e as respostas estão colocadas da maneira que os alunos responderam no questionário, seguidas da quantidade de alunos que deram a mesma resposta.

#### Quadro 7

- **Por que você estuda inglês?**

CEF 1 – 32 alunos
Vai me ajudar no futuro – 11 É obrigatório – 9 Eu gosto – 3 Tenho interesse em aprender – 3 É uma língua mundial – 2 É necessário para a minha aprendizagem – 2 Para entender meus jogos de vídeo game – 1 Para se comunicar com outras pessoas – 1
CEF 2 – 31 alunos
É obrigatório – 15 Para ter um bom emprego – 5

Para entender a língua – 4 Eu gosto – 2 É interessante – 2 Um dia posso precisar falar – 1 É importante – 1 Para passar de ano – 1
<b>CIL – 16 alunos</b>
Estudo em escola tributária – 14 É importante – 1 Eu gosto – 1

Com base nas repostas acima, podemos afirmar que muitos alunos estudam essa LE porque são obrigados. Aproximadamente 50% dos 79 alunos estudam inglês por obrigatoriedade. No CIL, quase 90% responderam que estudam inglês porque estudam em escola tributária<sup>5</sup>. Tudo isso é preocupante, pois, dessa forma, temos alunos desinteressados, que pouco aproveitam as aulas. E como veremos nas perguntas e respostas que seguem são vários os motivos que tem levado esses alunos a tal desinteresse.

Mas podemos perceber que há também alunos interessados e preocupados com seu futuro. Alguns responderam que estudam essa língua porque é uma língua mundial. Outros declararam que estudar inglês é importante e aprendendo essa língua, podem ter um bom emprego. Há ainda, aqueles que estudam inglês para se comunicar com outras pessoas, para entender a língua, para comunicar-se com outras pessoas ou para entender seus jogos de *video game*. E nas três Escolas, há alunos que disseram que estudam porque gostam. Enfim, temos nesses grupos uma diversidade considerável de alunos que já demonstram nessa primeira pergunta o quanto são conscientes em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês apesar da pouca idade e experiência.

---

<sup>5</sup> Escola tributária é aquela em que a disciplina LEM é oferecida no CIL e não na escola. Os alunos dessas escolas são contemplados com uma vaga no CIL, realizam o curso no CIL, mas as notas são utilizadas pela escola.

**Quadro 8**

- **Que métodos você utiliza para aprender? Quais estratégias de aprendizagem?**

<b>CEF 1 – 32 alunos</b>
Presto atenção na professora – 10 Traduzo – 6 Estudo em casa – 5 Pesquisa – 3 Leio – 3 Escuto música – 2 Refaço as atividades em casa – 2 Não estudo - 1
<b>CEF 2 – 31 alunos</b>
Traduzo – 7 Estudo em casa – 6 Presto atenção na aula – 6 Leio – 5 Eu não estudo – 3 Escuto música – 3 Uso o livro e o conteúdo do caderno – 1
<b>CIL – 16 alunos</b>
Ouço, repito e estudo – 8 Estudo em casa – 5 Presto atenção na aula – 3

Em relação aos métodos ou estratégias de aprendizagem, os alunos participantes do CEF 1 preferem prestar atenção na professora e traduzir. Os alunos do CEF 2, com pouca diferença, também declararam preferir a tradução e a atenção nas aulas. Já no CIL, 50% dos alunos têm como estratégia de aprendizagem ouvir, repetir e estudar. As diferenças entre as escolas começam a aparecer e de forma muito interessante: nas formas de estudar dos próprios alunos. Assim, podemos afirmar que as estratégias são utilizadas dependendo das necessidades dos alunos. Nos CEFs 1 e 2, não há um bom material didático e muitos alunos só têm contato com a língua inglesa na sala de aula, por isso, a estratégia apontada por eles de prestar atenção na professora. O caso da

tradução se deve ao fato de ser bastante cobrada tanto nas atividades de sala quanto nas avaliações. O estudo em casa é uma estratégia utilizada por alguns alunos de todas as três escolas.

Brown (1994, p.104) define estratégias como “métodos específicos de abordar um problema ou uma tarefa, maneiras de operar para alcançar determinado fim, planejamento destinado a controlar e a manipular certas informações. Elas são ‘planos de batalha’ contextualizados e podem variar a cada momento, dia a dia, ano a ano.” De acordo com Oxford (1990, p.7), “estratégias são ferramentas com as quais se aprende a aprender”. Já Seliger (1984, p.53) faz uma distinção entre estratégias e táticas. O autor define estratégias como sendo “categorias abstratas básicas de processamento pelas quais a informação percebida no mundo externo é organizada e categorizada em estruturas cognitivas como parte de uma rede conceitual”; por outro lado, táticas seriam as “atividades de aprendizagem variáveis que os aprendizes usam para organizar uma situação de aprendizagem”.

Dessa forma, podemos concluir que as respostas dadas a essa pergunta configuram-se como maneiras que os alunos têm para estudar ou táticas, conforme definição de Seliger (1984).

### Quadro 9

- **Na escola, as aulas de inglês são mais dinâmicas, comunicativas ou voltadas para o ensino da gramática?**

<b>CEF 1 – 32 alunos</b>
Comunicativas – 13 Comunicativas e voltadas para a gramática – 10 Ensino de gramática – 9
<b>CEF 2– 31 alunos</b>
Comunicativas – 19 Dinâmicas e gramaticais – 5 Gramática – 3 Comunicativas e voltadas para o ensino da gramática – 3 Depende do professor – 1

**CIL – 16 alunos**

Dinâmicas e comunicativas – 11

Comunicativas e voltadas para o ensino da gramática – 5

As respostas nos chamaram bastante atenção. A primeira vista parece ter havido uma má interpretação dessa pergunta. A resposta seria aulas dinâmicas, comunicativas ou aulas voltadas para o ensino da gramática. É comum pensarmos que aulas comunicativas sejam dinâmicas e aulas voltadas para o ensino da gramática sejam apenas gramaticais. Assim, não poderíamos ter aulas comunicativas e voltadas para a gramática e nem aulas dinâmicas e gramaticais.

Para a maioria dos alunos, as aulas de inglês são comunicativas. No entanto, muitos também defendem que as aulas são comunicativas e voltadas para o ensino da gramática, há alunos que também consideram suas aulas de inglês voltadas para o ensino da gramática e alguns alunos do CEF 2 afirmaram ser suas aulas dinâmicas e gramaticais.

O que está em questão é o entendimento do que seja uma aula comunicativa. Para Almeida Filho (1993, p. 47), o ensino comunicativo é “aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz” Dessa forma, o mesmo autor (op. cit., p.51) afirma que “a aula de língua estrangeira tem características singulares em grande parte devido à natureza específica do que representa aprender uma outra língua. Não se trata de mero exercício consciente de aprender formas codificadas numa seqüência lógica”.

Enfim, os alunos participantes, assim como muitos professores não entendem o que é uma aula comunicativa. Os professores participantes, por exemplo, consideram suas aulas comunicativas na medida do possível. Entretanto, desenvolvem apenas atividades gramaticais, leituras, interpretações e traduções.

Com esses dados e com os coletados nas observações, podemos concluir que para os alunos uma aula comunicativa é aquela em que de alguma maneira, eles usam oralmente a língua inglesa, seja para responder a chamada, pronunciar alguma palavra nova, seja para corrigir uma série de frases provenientes de algum exercício gramatical ou texto para tradução.

Apesar das respostas que deram origem a toda essa discussão, houve um aluno que respondeu simplesmente que “depende do professor”. Com isso, mais uma vez percebemos o quanto os alunos percebem e tem uma clara noção do que acontece em sala de aula, apesar da pouca idade e experiência.

### Quadro 10

- **Como são as atividades realizadas em sala de aula?**

CEF 1 – 32 alunos
Exercícios de leitura e compreensão de textos – 7 Exercícios de leitura e tradução – 5 Exercícios de repetição – 5 Exercícios gramaticais – 4 Boas – 4 Comunicativas – 3 Fáceis – 1 Criativas – 1 Interessantes – 1 Chatas – 1
CEF 2 – 31 alunos
Divertidas – 7 Interessantes – 6 Comunicativas – 5 Dinâmicas – 4 Atividades de tradução – 4 Atividades de cruzadinha – 2 Repetitivas – 2 Quase ninguém faz – 1
CIL – 16 alunos
Atividades orais e auditivas – 7 Atividades de leitura e escrita – 4 Atividades do livro didático e folhas – 3 Atividades de repetição – 2

Os alunos dos CEFs 1 e 2 além de dizerem como são as atividades, deram sua opinião a respeito das aulas. Na turma do CEF 1, 65% dos alunos disseram que as atividades são exercícios de leitura e compreensão de textos; exercícios de leitura e tradução; exercícios de repetição; e exercícios gramaticais. Outros alunos fizeram seu julgamento. Alguns consideram as aulas boas, comunicativas, fáceis, criativas, interessantes ou chatas. Já no CEF 2, apenas seis dos trinta e um alunos falaram sobre os tipos de atividades realizadas em sala de aula: são atividades de tradução ou de cruzadinha. No CIL, todos os alunos responderam a pergunta, declarando o tipo de atividade que fazem em sala. Essa situação, só foi melhor entendida após as observações de aula. As aulas do CIL são mais direcionadas, os alunos têm atividades e as cumprem. Ao contrário do CEF 2, em que os alunos ficam grande parte da aula muito livres, à vontade.

A partir dessas respostas, podemos constatar que as aulas não são comunicativas e os exercícios são respondidos sem muito auxílio dos professores. Jogos e brincadeiras devem fazer parte das aulas de inglês, mas para isso, é necessário planejamento.

### Quadro 11

- **O que você mudaria nas aulas de inglês?**

<b>CEF 1 - 32 alunos</b>
Nada – 9
A forma que a professora ensina – 5
O inglês – 4
As atividades – 4
A professora – 3
Queria um livro – 2
A quantidade de aulas – 2
Tudo – 2
Poderíamos falar inglês na sala – 1
<b>CEF 2 – 31 alunos</b>
Nada – 10
Tudo – 6
As atividades – 4
A quantidade de aulas – 3
Os meios de aprender – 3
O número de alunos em sala – 2
O livro – 2
A explicação do professor – 1

<b>CIL – 16 alunos</b>
Nada – 10
As aulas tinham que ser mais práticas e animadas – 2
A quantidade de músicas – 2
O horário da aula – 1
A professora – 1

Dentre os alunos participantes, há aqueles que nada mudariam, mas há também alguns que mudariam tudo ou mudariam o inglês. O que nos chamou atenção nesse quadro foram as semelhanças nas respostas entre os CEFs. Os alunos dessas escolas afirmaram que mudariam a forma que a professora ensina ou a explicação do professor; as atividades; a quantidade de aulas e o livro. Podemos afirmar que apesar de estudarem em escolas diferentes e distantes, os alunos convivem com os mesmos problemas dentro da sala de aula de LE. Não estão satisfeitos com a explicação dos professores. Tanto o Professor 1 quanto o Professor 2 poucas explicações deram durante as aulas observadas; reclamam das atividades porque são sempre repetitivas e desinteressantes; reconhecem que a quantidade de aulas é pouca e gostariam de ter mais; e, com relação ao livro, os alunos do CEF 1 querem ter um livro didático e os do CEF 2 desejam mudar o livro. O que percebemos foi que no CEF 1 não há livro didático, segundo P1 o livro que receberam não está a nível dos alunos. E no CEF 2 há poucos livros e P2 é quem traz o livro para sala de aula quando é utilizado. Ou seja, os alunos dos CEFs não têm um material didático. Utilizam apenas seus cadernos.

Além dessas respostas comuns, um aluno do CEF 1 respondeu: *“poderíamos falar inglês na sala”*. Isso reforça o quanto a aula não é comunicativa e como os alunos estão dispostos ou são receptivos para aprender a falar uma LE.

Já os alunos do CIL mudariam o horário da aula. Eles têm aula de inglês pela manhã e estudam à tarde no ensino regular. Para muitos é difícil de deslocar.

Outra mudança seria relacionada aos professores. Os alunos do CEF 1 e do CIL se manifestaram em relação a isso. Durante as observações, notamos que esses têm pouco contato com seus professores de língua e um enorme respeito. Há certo distanciamento entre eles. E isso não é percebido pelos professores.

**Quadro 12**

- **É difícil aprender uma língua estrangeira? Por quê?**

<b>CEF 1 – 32 alunos</b>	
(Sim – 26) É uma língua diferente – 11 É muito complicado – 5 É difícil – 3 Tem que estudar muito – 3 Fala-se de um jeito e escreve de outro – 3 É difícil memorizar – 1	(Não – 6) Tem que querer – 3 Basta prestar atenção – 2 Eu estou aprendendo – 1
<b>CEF 2 – 31 alunos</b>	
(Sim – 26) É diferente – 7 Por causa da pronúncia – 3 As aulas são poucas – 2 Porque demora muito – 2 As aulas são fracas – 2 Porque não sabemos nada – 2 Ainda mais se for na escola – 2 É difícil falar – 3 É obrigatório – 1 Por causa do vocabulário – 1 Não praticamos muito – 1	(Não – 5) É só estudar muito – 2 Se quiser, aprende – 2 Desde que goste da língua, entenda a aulas, compreenda a gramática e tenha um bom professor – 1
<b>CIL – 16 alunos</b>	
(Sim – 13) Não é a nossa língua – 9 Nunca falamos inglês – 1 É muito diferente – 3	(Não – 3)

Mais de 80% dos alunos de cada turma responderam sim a essa pergunta. Para muitos é difícil aprender uma LE porque é uma língua diferente, não é a língua deles. Dentre os outros motivos, eles disseram que é muito complicado, têm que estudar muito, fala-se de um jeito e escreve-se de outro, é difícil falar, pronunciar e eles não praticam muito.

Além dessas dificuldades, eles ainda repetiram que as aulas são poucas e fracas. Na verdade, esses alunos percebem as suas dificuldades, mas não culpam seus professores. Eles sabem que têm que aprender. Já os alunos que não consideram difícil aprender uma LE, declaram que têm que querer, prestar atenção e estudar muito. Para uma aluna do CEF 2, não é difícil aprender inglês, desde que goste da língua, entenda as aulas, compreenda a gramática e tenha um bom professor. De maneira bastante simples e resumida, a aluna responde o que é necessário acontecer para que não se torne difícil o aprendizado de inglês. No entanto, podemos concluir que mesmo sendo sua resposta negativa, ela enumera itens imprescindíveis para a aprendizagem da língua-alvo.

Enfim, os alunos têm noção de que o processo de ensino-aprendizagem é algo complexo e que requer esforço, mesmo para aqueles que não consideram difícil aprender inglês.

### Quadro 13

- **Em sua opinião, os alunos aprendem inglês na escola? Por quê?**

CEF 1 – 32 alunos	
(Sim – 12)  Aprende quem quer – 5 Alguns prestam atenção e se esforçam para aprender – 2 Sim – 2 Os professores se esforçam muito – 1 Faz parte da nota e pode reprovar – 1 Um pouco - 1	(Não – 20)  A maioria não se interessa – 6 É muito difícil – 3 Muitos não gostam – 3 O ensino é muito fraco - 2 Não - 2 Quatro anos é pouco tempo – 2 Muitos brincam muito – 1 Na escola é só o básico – 1
CEF 2 – 31 alunos	
(Sim – 10)  Mas tem que prestar bastante atenção – 2 Depende do aluno – 2 Só aqueles que gostam – 2 Tem que aprender – 1 É mais fácil – 1 O professor é muito bom – 1	(Não – 21 )  Muitos não levam a sério- 3 Só estudam o básico – 3 O inglês é uma língua difícil – 3 Há poucas aulas – 2 Não temos um bom material – 2 O ensino é muito fraco – 2

Sim – 1	As coisas se repetem demais – 2 Apesar do professor querer ensinar – 1 As aulas são muito bagunçadas – 1 Por causa do planejamento dos professores – 1 Não há método – 1
<b>CIL – 16 alunos</b>	
(Sim – 1)	(Não – 15)  O professor só ensina o básico – 3 Como no CIL, não. – 2 Na escola é só gramática – 2 Inglês é só no CIL – 2 Os recursos são poucos - 2 É muito pouco conteúdo - 1 O professor não dá um bom ensino – 1 Na escola não há material apropriado – 1 Não há professores de inglês – 1

Dos 79 alunos participantes, mais de 70% afirmam que os alunos não aprendem inglês na escola. Como principais motivos, os alunos do CEF 1 citam o desinteresse, as brincadeiras em salas de aula e a dificuldade por parte dos alunos. E ainda acrescentam que o ensino é muito fraco, na escola só se ensina o básico e quatro anos de estudo é muito pouco. No CEF 2, responderam que muitos alunos não levam a sério as aulas de inglês, o inglês é uma língua difícil, há poucas aulas, não têm um bom material, o ensino é muito fraco, só estudam o básico, as coisas se repetem demais, as aulas são muito bagunçadas. No CIL, apesar dos alunos não estudarem inglês na escola regular, eles respondem essa pergunta lembrando-se das experiências que tiveram como estudantes de inglês na escola. Para eles, o professor só ensina o básico e não há um bom ensino, na escola é só gramática e não há material didático apropriado, os recursos são poucos assim como o conteúdo. Para alguns, os alunos não aprendem inglês na escola como eles aprendem no CIL.

Como vimos anteriormente essas respostas não aparecem apenas aqui. Os alunos estão, de fato, preocupados com o processo de ensino-aprendizagem, têm consciência de que eles mesmos ou seus colegas não aproveitam as aulas, não estudam o suficiente, brincam muito...

Por outro lado, há alunos que responderam que se aprende inglês na escola, mas aprende quem quer, depende do aluno; alguns alunos prestam atenção e se esforçam para aprender; e um aluno afirma que há aprendizado porque LEM - inglês é uma disciplina, tem que ter uma nota e pode reprovar. Há também aqueles que reconhecem o trabalho do professor e respondem que os alunos aprendem, uma vez que há professores que se esforçam muito.

Entre todas as respostas houve duas que muito nos surpreenderam: a falta de método e o mau planejamento dos professores. Nunca esperávamos ter respostas desse tipo de um aluno do último ano do Ensino Fundamental. Embora, não seja tão difícil perceber a inexistência de um planejamento eficiente do professor desses alunos, como constatamos nas aulas observadas.

Enfim, com apenas um questionário aplicado aos alunos, obtivemos inúmeros dados, que não esperávamos encontrar em alunos do último ano do Ensino Fundamental. Percebemos que todos trataram a nossa pesquisa com seriedade e realmente foram sinceros em suas respostas.

Analisadas as respostas dessas sete perguntas, podemos afirmar que apesar dos problemas e reclamações, os alunos têm interesse em aprender a língua inglesa na escola. E como bem declarou um aluno: falta planejamento do professor. A seguir, analisaremos o discurso dos professores por meio do questionário e da entrevista realizados.

### **3.2.3 OS PROFESSORES**

Libâneo (2007, p.7) afirma que “por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão essencial que está por trás continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há

proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.”

Os professores são os principais participantes desta pesquisa. Analisaremos o discurso, a materialização do planejamento de cada um dos três professores participantes e a relação entre o discurso e a prática deles. O questionário foi o instrumento utilizado para termos acesso a algumas informações pessoais e opiniões que serão apresentadas a seguir.

### **3.2.3.1 O PROFESSOR 1**

A Professora 1 (doravante P1) como demonstrado no Quadro 5 é formada em Letras (português/inglês), tem 10 anos de experiência em docência, sendo 6, na área de ensino de LE – inglês. Durante o ano letivo de 2008, ela estava com uma carga horária semanal de 60 horas-aula. Na escola em que foi realizada a pesquisa, trabalhava no turno matutino com turmas de 6º e 9º anos, totalizando 15 turmas. Cada uma com aproximadamente 35 alunos.

Para P1, o ensino de inglês no ensino fundamental é muito superficial, repetitivo, mas importante. Se pudesse mudar o ensino de inglês na escola dela, diminuiria a quantidade de alunos por turma e adquiriria material didático.

Uma aula ideal seria numa sala ambiente com no máximo 25 alunos e materiais didáticos disponíveis, tais como dicionários, livros, assim como aparelhos de som, etc. Para ela, a melhor forma de ensinar e aprender uma LE são através de atividades práticas e com bastante participação dos alunos, que deve ser priorizada nas aulas de inglês em atividades orais.

Desenvolve atividades como leituras, traduções, dramatizações, estudo da pronúncia e atividades de gramática, que tem o papel na aula de LE de orientar o aluno quanto à normatização da língua. Tenta dar aulas comunicativas, mas os alunos não são tão receptivos. Eles apresentam algum interesse, mas não o suficiente, pois a maioria

não estuda em casa, realiza as atividades propostas apenas para se livrar e apresenta grande resistência às atividades orais.

Ela não utiliza com a turma o livro didático que a escola recebeu, pois não está adequado ao nível dos alunos. Dessa forma, não utiliza esse material como base para seu planejamento, mas planeja as aulas a partir de vários livros.

Planeja suas aulas na coordenação e em casa. Coordena sozinha, pois não tem outro professor de inglês no mesmo turno e quando possível, segue as recomendações dos PCNs-LE. Para P1, as políticas públicas e lingüísticas em relação ao ensino de inglês são quase que inexistentes.

E conclui declarando que ensinar uma língua é *“ter muita perseverança e estar sempre disposto a recomeçar”* e aprendê-la é *“querer, se dedicar e estudar”*.

### **3.2.3.2 O PROFESSOR 2**

O Professor 2 também é formado em Letras (português/inglês), tem 29 anos de experiência em docência, dos quais aproximadamente 15, dedicados à área de ensino de inglês como LE. Durante o ano letivo de 2008, estava com 15 turmas totalizando 40 horas-aula, trabalhando apenas no CEF 2.

Segundo P2, a melhor forma de ensinar e aprender uma LE é brincando, idealizando aulas, cantando, teorizando, aplicando teorias. Para ele, uma aula ideal seria aquela em que o professor é motivado (positivamente), o conteúdo é diversificado e a metodologia apropriada. Se pudesse mudar o ensino de inglês na escola dele, acrescentaria o CD que acompanha o livro-texto e também literatura.

P2 utiliza o livro “Start up”. Faz leituras (individual ou coletiva), tradução, interpretação, exercícios e revisão. Entretanto, afirma que o livro não atende às necessidades do curso e dos alunos por isso a pesquisa, a “dialogação”, dentre outras atividades.

Esse professor afirma que desenvolve atividades do livro-texto, “show music” (reality show), interpretação, “dialogação”, criatividade e pesquisa em sala de aula. Mas afirma que ouvir, falar (se possível, sem traduzir), escrever, interpretar devem ser priorizados nas aulas de inglês. Considera suas aulas comunicativas e segue as recomendações dos PCNs-LE e planeja suas aulas de acordo com o conteúdo, sendo o livro didático um dos orientadores do plano de aula. As coordenações são organizadas, mas por vezes repetitivas. Já as políticas públicas e lingüísticas em relação ao ensino de inglês, segundo P2 são fracas.

Não foi feito levantamento algum dos objetivos e necessidades dos alunos em relação ao curso de inglês. Para ele, a gramática é a estrutura de qualquer língua. Os temas abordados no 9º ano serão: ‘question tags’, os auxiliares ‘DO, DID, DOES’, tempo passado e particípio passado dos verbos, definição de palavras, tempos verbais.

Para esse professor, ensinar uma língua é “*ensinar a cultura de um país*” e aprender uma língua “*é aprender a cultura de um país*”.

### **3.2.3.3 O PROFESSOR 3**

A Professora 3 (doravante P3) é formada em Letras (português/inglês), tem 18 anos de experiência em docência, todos dedicados ao ensino de LE (inglês) e tem especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Durante o ano letivo de 2008, ela estava com sete turmas. Cada uma com aproximadamente 26 alunos.

De acordo com P3, uma aula ideal seria uma aula com bastantes recursos materiais. Caso pudesse mudar o ensino de inglês na escola dela, diminuiria o número de alunos por turma para que os mesmos tivessem um melhor entendimento. Para ela, devido ao grande número de alunos torna-se difícil trabalhar dentro de uma abordagem comunicativa no ensino fundamental. No entanto, considera suas aulas comunicativas na medida do possível.

Para que os alunos possam se comunicar, a compreensão oral e a oralidade devem ser priorizadas nas aulas de inglês. Trabalha com atividades que envolvem as quatro

habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Por acreditar que a gramática constitui a base da língua, entende que seja importante para que os alunos se comuniquem e escrevam de forma correta.

Utiliza o livro “Interchange” como uma das ferramentas de ensino e para estabelecer a ordem de todo o conteúdo que deve ser passado aos alunos. Para ela, o livro didático atende às necessidades do curso e dos alunos, pois traz atividades que os alunos precisam para aprender a língua-alvo. É importante enfatizar, no entanto, que o livro não é a única ferramenta de ensino. Mas é usado como base no seu planejamento porque traz a seqüência de todo o conteúdo que deve ser passado aos alunos, trabalhando as habilidades que os mesmos precisam para se comunicar.

Planeja suas aulas nas horas destinadas à coordenação, estuda pelo livro os tópicos que serão abordados e confecciona atividades que irão trabalhar a motivação dos alunos e adaptar o conteúdo à realidade. A equipe de inglês normalmente coordena em conjunto, pois as avaliações são unificadas, segue as recomendações dos PCNs-LE porque, o CIL, onde leciona, exige que as competências e habilidades estejam de acordo com os PCNs.

Para P3, a maioria dos alunos do 9º ano tem capacidade de aprender, mas muitas vezes eles se tornam desmotivados pela obrigatoriedade de aprender a língua.

Segundo P3, ensinar uma língua é *“fazer com que as pessoas se tornem capazes de se comunicar e utilizar a língua como uma ferramenta para atingir outros objetivos de vida, como a realização de uma prova ou uma viagem, ou até para abrir portas no mercado de trabalho”* e aprender uma língua *“é sentir-se capaz de utilizar uma língua em quaisquer situações”*.

#### **3.2.3.4. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

Para uma melhor análise e visualização das informações obtidas a partir do questionário realizado com os três professores participantes (anexo D), elaboramos o quadro abaixo:

### Quadro 14 - INFORMAÇÕES DOS PROFESSORES

1. Há quanto tempo trabalha na área de ensino de Língua Estrangeira (inglês)?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
6 anos	15 anos	18 anos
2. Qual é a melhor forma de ensinar e aprender uma língua estrangeira?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Através de atividades práticas e bastante participação dos alunos.	Brincando, idealizando, cantando, teorizando, aplicando.	Contextualização entre teoria e prática, objetivando a comunicação.
3. Qual a sua opinião sobre o ensino de inglês no ensino fundamental?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Muito superficial, repetitivo, mas importante.	Deveria começar na 4ª série.	Devido ao grande número de alunos torna-se difícil trabalhar numa abordagem comunicativa.
4. O que você mudaria no ensino de inglês na sua escola? Por quê?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Diminuiria a quantidade de alunos por turma, aquisição de material didático.	Que pudéssemos ter o CD que acompanha o livro-texto e também literatura.	Reduziria o número de alunos por turma para que os mesmos tivessem um melhor atendimento.
5. Como seria uma aula ideal, em sua opinião?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Numa sala ambiente, no máximo com 25 alunos e material didático disponível, tais como: dicionários, livros, aparelhos de som, etc.	Professor motivado (positivamente), conteúdo diversificado, metodologia apropriada.	Uma aula com bastantes recursos materiais.
6. O que dever ser priorizado nas aulas de inglês?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
A participação do aluno nas atividades orais e a fixação através da escrita.	Ouvir, falar (se possível, sem traduzir). Escrever, interpretar.	A parte auditiva e oral, para que os alunos possam se comunicar.
7. Você considera suas aulas comunicativas?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Tento. Os alunos de 5ª série são bem mais receptivos, os de 8ª nem tanto.	Sim.	Sim, na medida do possível.
8. Que atividades você desenvolve em sala?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Leituras, traduções, dramatizações, estudo da pronúncia, atividades de gramática.	Livro-texto, “show music” (reality show), interpretação, dialogação, criatividade, pesquisa.	Trabalho com atividades que envolvem as quatro habilidades: auditiva, escrita, oral e leitura.

9. Qual o papel da gramática na aula de Língua Estrangeira?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Orientar o aluno quanto á normatização da língua.	É a estrutura de qualquer língua.	A gramática constitui a base da língua, sendo importante para que os alunos se comuniquem e escrevam de forma correta.
10. Você utiliza um livro didático? Qual e como?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Não. Planejo as aulas a partir de vários livros.	Sim. “Start up”: leitura (individual e coletiva), tradução, interpretação, exercícios e revisão.	Sim. Eu utilizo o “Interchange” como uma das ferramentas de ensino, utilizando-o para estabelecer a ordem de todo o conteúdo que deve ser passado aos alunos.
11. O livro didático atende às necessidades do curso e dos alunos?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
O livro que recebemos não está a nível dos alunos.	Não. Por isso a pesquisa, a dialogação entre outros.	Sim, pois o livro traz atividades que trabalham todas as habilidades que os alunos precisam para aprender a língua. É importante enfatizar, no entanto, que o livro não é a única ferramenta de ensino.
12. Como e quando planeja suas aulas?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Na coordenação e em casa.	De acordo com o conteúdo.	Planejo minhas aulas nas horas destinadas à coordenação, por meio do estudo dos livros e tópicos que serão abordados e confecção de atividades que irão trabalhar a motivação dos alunos e adaptar o conteúdo à realidade
13. Você utiliza o livro didático como base no seu planejamento? Por quê?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Não. Porque os alunos não têm.	Serve como um dos orientadores do plano de aula.	Sim, porque o livro traz a seqüência de todo o conteúdo que deve ser passado aos alunos, trabalhando as habilidades que os mesmos precisam para se comunicar.
14. Como são as coordenações nessa escola?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Como não temos outro professor de inglês, coordeno sozinha.	Organizadas, mas repetitivas.	A equipe de inglês normalmente coordena em conjunto. As avaliações são unificadas
15. Você segue as recomendações dos PCNs- LE?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Quando possível.	Sim.	Sim, porque as competências e habilidades no CIL são de acordo com os PCNs.
16. O que acha das políticas públicas e lingüísticas em relação ao ensino de inglês?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Quase que inexistentes.	Fracas.	Um ponto positivo é o aluno começar a estudar LEM a partir da 5ª série. Pontos negativos: turmas lotadas e carga horária mínima
17. Foi feito algum levantamento dos objetivos e necessidades dos alunos em relação ao curso de inglês?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3

Não.	Para a elaboração dos PCNS? Não!	Sim, juntamente com os pais/responsáveis e alunos em reunião.
18. Que temas serão abordados na 8ª série?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Olimpíadas, preservação ambiental, temas ligados à adolescência...	“Question tags”, auxiliar DO, DID, DOES, tempos passado e particípio passado dos verbos, definição de palavras, tempos verbais.	Alguns verbos e vocabulários como roupas, cores, horas...
19. Como são os alunos da 8ª série em relação à disciplina Língua Estrangeira Moderna - Inglês?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Apresentam algum interesse, mas não o suficiente, pois a maioria não estuda em casa, realiza as atividades propostas apenas para se livrar e apresenta grande resistência às atividades orais.	Como sempre. Alguns interessados e outros desinteressados.	A maioria dos alunos tem capacidade de aprender, mas se tornam desmotivados pela obrigatoriedade de aprender a língua.
20. O que é ensinar uma língua?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Ter muita perseverança e estar sempre disposto a recomeçar.	É ensinar a cultura de um país.	Ensinar uma língua é fazer com que as pessoas se tornem capazes de se comunicar e utilizar a língua como uma ferramenta para atingir outros objetivos de vida, como a realização de uma prova ou uma viagem, ou até para abrir portas no mercado de trabalho.
21. O que é aprender uma língua?		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Querer, se dedicar e estudar.	É assimilar, aprender a cultura de um país.	É sentir-se capaz de utilizar uma língua em quaisquer situações.

Iniciaremos a análise com as respostas dadas pelos professores à pergunta referente ao ensino de inglês no ensino fundamental. P1 considera o ensino muito superficial, repetitivo, mas importante, para P2 deveria começar no 5º ano, pois acha pouco o tempo destinado ao processo de ensino-aprendizagem. Já P3, reclama do número de alunos em sala, assim como muitos alunos reclamaram. Ela afirma que com a quantidade elevada de alunos em sala torna-se difícil trabalhar dentro de uma abordagem comunicativa, embora nessa escola seja a que menos alunos têm em sala.

Em relação às mudanças, P1 e P3 desejam a redução do número de alunos em sala. Segundo P3, dessa forma, os alunos teriam um melhor atendimento. E P1 além da diminuição de alunos em sala, gostaria que tivesse mais materiais didáticos. Já P2, considera necessário ter o CD que acompanha o livro-texto, além de aulas de literatura da língua-alvo.

É importante ressaltar que P2 se contradiz em relação às informações relacionadas ao livro didático. Diz ser necessário o CD que acompanha o livro-texto na sala de aula, afirma que utiliza um livro didático, que não foi ele que adotou, mas inclusive serve como um dos orientadores do plano de aula. No entanto, não atende às necessidades do curso e dos alunos.

P1 referindo-se ao livro didático declara que o que receberam não está no nível dos alunos. Em geral, não o utiliza, além do mais os alunos não têm acesso a eles. Por essa razão não serve como base para o seu planejamento, mas planeja a partir de vários livros.

Já P3 afirma que o livro utilizado atende às necessidades do curso e dos alunos porque traz atividades que trabalham todas as habilidades que os alunos precisam para aprender a língua. Além de ser uma das ferramentas de ensino, é usado para estabelecer a ordem de todo o conteúdo que precisa ser passado aos alunos. Ela reafirma isso quando argumenta que utiliza o livro didático como base no seu planejamento. De acordo com P3, o livro traz a seqüência de todo o conteúdo que deve ser passado aos alunos e trabalha as habilidades que os mesmos precisam saber para se comunicar.

Quando perguntado como seria uma aula ideal, P1 respondeu que seria uma aula em uma sala ambiente com no máximo 25 alunos e materiais didáticos disponíveis como dicionários, livros, aparelhos de som, etc. P3 também considera relevante em uma aula ideal a existência de recursos materiais. Diferentemente pensa P2. Para ele, uma aula ideal seria uma aula com professor motivado, conteúdos diversificados e metodologia apropriada. E, se contradiz mais uma vez quando declara os temas que serão abordados. Há apenas itens relacionados a aspectos gramaticais, mais

especificamente tempos verbais. E mesmo assim, considera suas aulas comunicativas e diz seguir as recomendações dos PCNs-LE.

Sobre o planejamento, tema central dessa pesquisa, analisaremos as respostas dos professores dadas tanto no questionário quanto na entrevista realizada após as observações das aulas.

P1 afirma que planeja as aulas a partir de vários livros porque os alunos não têm um material didático que possa ser seguido em sala de aula. Planeja as aulas sozinha durante as coordenações ou em casa, pois não há outro professor que trabalhe no mesmo turno dela. Ela tem as quinze turmas do turno matutino na escola em que trabalha.

De acordo com P1, no início do ano letivo foi feito o planejamento geral da escola. Quanto às disciplinas, cada um fez o seu. Ela planeja o curso anualmente, ao contrário das aulas como afirmou anteriormente. O planejamento anual é dividido em bimestres que são trabalhados em blocos separados. Ela tem total liberdade para trabalhar e ensinar qualquer aspecto da língua inglesa na escola. Seleciona os conteúdos, os temas, as atividades, métodos, materiais didáticos e instrumentos de avaliação de acordo com o currículo da série, a idade, o interesse e o nível dos alunos.

Os parâmetros utilizados para planejar as aulas são: o nível da turma, interesse e necessidade, o planejamento da instituição, acontecimentos da atualidade, etc. Antes de planejar considera importante saber quem são os alunos para os quais está planejando. Ela declara que muda o seu planejamento quando percebe que não está no nível da turma ou o objetivo não foi alcançado. Para ela, o planejamento sempre pode ser melhorado, e é algo essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois sem ele, é impossível ter bons resultados, aulas objetivas e interessantes.

P2 afirma que planeja suas aulas de acordo com o conteúdo e utiliza o livro didático como orientador do plano de aula. No entanto, quando perguntado onde encontra o conteúdo do seu planejamento declara que utiliza vários livros para planejar suas aulas.

Segundo ele, para selecionar os conteúdos, os temas, as atividades, método, materiais didáticos e instrumentos para o planejamento faz um teste de sondagem quando assume cada turma para saber o nível aproximado da turma.

Este professor declara que planeja sempre. Constrói, refaz, destrói o que planeja quando acha necessário. E para planejar suas aulas utiliza como parâmetros o interesse dos alunos e vários livros. P2 reafirma a contradição na entrevista a respeito do livro didático. O planejamento anual do curso foi elaborado individualmente, pois P2 trabalha com 6º e 9º anos pela manhã. Entretanto disse que conversa com a professora do turno vespertino.

Sobre a autonomia, ele responde que o professor tem que ter autonomia, uma vez que não pode tratar todos da mesma maneira, além de defender que ele tem que ensinar o que acha que deve.

E conclui ao afirmar que sem planejamento, plano de ação e objetivos, ninguém chega a lugar nenhum.

P3 afirma em todos os momentos que utiliza o livro como uma das ferramentas de ensino e para estabelecer a ordem de todo o conteúdo que deve ser passado aos alunos. Dessa forma, não nega que o livro serve como base para o seu planejamento, pois traz a seqüência de todo o conteúdo que deve ser passado aos alunos.

A professora quando perguntada a respeito do planejamento de curso no CIL, respondeu que há um planejamento, mas o professor tem autonomia para diversificar o seu conteúdo.

Para planejar suas aulas procura trabalhar atividades que vão desenvolver as quatro habilidades da língua: leitura, audição, escrita e oralidade. Considera importante saber antes de planejar a idade dos alunos, o conteúdo gramatical e a prática da interdisciplinaridade. Acredita que são essenciais para um planejamento de curso o conteúdo que tem que ser trabalhado e a realidade social dos alunos.

Segundo P3, ela planeja suas aulas diariamente e tem autonomia e esclarece que há um plano em comum que todos os professores devem trabalhar, mas cada profissional tem autonomia para modificar e/ou incluir novos aspectos em seu planejamento.

A professora muda o seu planejamento todas as vezes que comprova que os objetivos não foram alcançados. E para concluir, afirma que o planejamento nos permite trabalhar de acordo com as necessidades dos alunos, visualizando o conteúdo trabalhado, adaptando-o sempre que necessário e permitindo que os professores avaliem e acompanhem todo o processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos todas as informações relevantes coletadas no questionário e na entrevista com os três professores participantes. A seguir, analisaremos o planejamento de cada um e sua materialização.

### **3.3 A MATERIALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES**

Primeiramente, realizamos a análise do discurso de todos os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nos contextos em que a pesquisa foi realizada. Em seguida, passamos a observar as aulas e principalmente como ocorrem as materializações do planejamento de cada professor. Para isso, seria conveniente ter em mãos o planejamento dos professores. Logo após a aplicação dos questionários, pedimos a cada professor, com todo o cuidado, para termos acesso ao seu planejamento. A princípio, não gostaram muito da solicitação, mas concordaram em mostrá-lo quando possível. Ficamos aguardando. Passamos então, para a próxima fase do nosso estudo: as observações de aula. Todas previamente agendadas.

Durante as observações, foram feitas notas de campo e gravações em áudio de todas as aulas, as quais foram posteriormente transcritas. As transcrições muito contribuíram para percebermos mais claramente os detalhes de cada aula e assim analisarmos a materialização do planejamento. A seguir, procuramos relatar os fatos ocorridos durante a pesquisa, mais especificamente, a materialização do planejamento dos professores participantes.

### 3.3.1 AS AULAS DO PROFESSOR 1

#### AULA 1 – Dia 17/09/08

P1 começa a aula perguntando se haviam terminado de corrigir as atividades, pois ela não se lembra. Os alunos respondem que falta a última questão. P1, então, chama os alunos para responderem no quadro. A questão é sobre o presente perfeito. No caderno, os alunos tinham cinco frases afirmativas no tempo verbal em questão e cada uma deveria ser escrita nas formas interrogativa, negativa, negativa contraída e posteriormente, os alunos traduziam a frase afirmativa.

As frases expostas no quadro da sala de aula, dessa forma, notas de campo eram as seguintes:

- a) *They have eaten a lot of sandwiches.*
- b) *He has played in our team.*
- c) *I have cleaned the room.*
- d) *Joe has lived in California since 1998.*
- e) *We have read many books this year.*

Corrigidas as frases, a professora passa um trabalho para substituir a prova. Explica que será sobre vocabulário e que tem duas partes. A primeira parte consistia em fazer a planta da sua casa, desenhar e escrever; e a segunda parte, era fazer a planta da casa dos seus sonhos.

Assim, a professora escreve no quadro:

#### Trabalho

- 1. *My house*
- 2. *The house of my dream*

Toda a interação entre P1 e alunos é em português. A professora faz a chamada enquanto os alunos sentados em duplas conversam entre eles sobre o trabalho.

**AULA 2 – Dia 24/09/08**

A professora explica novamente o trabalho que substituirá a prova. Distribui folhas brancas para que cada aluno possa fazer o seu trabalho. Os alunos, então começam a desenhar. Estão sentados em duplas e a professora percorre a sala oferecendo ajuda, sendo que eles mesmos não tinham solicitado tal ajuda. Ela senta, conversa, explica, tira dúvidas, procura algumas palavras nos dicionários juntamente com os alunos para ajudá-los, tudo muito silenciosamente, quase não se escuta a voz da professora e o comportamento dos alunos é exemplar.

P1 faz a chamada ao final da aula e recolhe alguns trabalhos já concluídos.

**AULA 3 – Dia 08/10/08**

A professora esclarece que há poucos alunos em sala porque muitos foram a um passeio promovido pela escola. Fomos convidados a entrar, mas ela afirma que nesta aula fechará as notas do bimestre e avaliará os trabalhos de alunos de outras turmas que ainda estão sem nota.

Há doze alunos da turma em sala. No entanto, durante todo o tempo em que a professora esteve com a turma não houve nenhum outro momento de interação entre a professora e seus alunos, além da chamada em que os presentes diziam os colegas que haviam ido ao passeio e aqueles que haviam faltado.

Ao final desta aula, P1 entregou-nos o seu planejamento e pediu desculpas por não ter entregado antes e por apenas conter as três aulas observadas. Declarou que tem o costume de apenas listar as atividades que serão desenvolvidas em cada turma.

A seguir, apresentamos **o planejamento da P1**.

Introdução de novo vocabulário

Objetivos:

- identificar, escrever e pronunciar corretamente os cômodos de uma casa, bem como,

seus móveis e eletrodomésticos.

- descrever de forma oral e escrita uma casa e seus móveis.

Procedimentos:

- desenhar, o mais real possível, a planta baixa de sua casa;
- desenhar e mobiliar cada cômodo separadamente (identificar através de legenda cada móvel e eletrodoméstico); (em forma de álbum)
- pesquisar a escrita no dicionário;
- criar uma lista coletiva com a turma;
- treinar a pronúncia, treino ortográfico e exercícios de fixação envolvendo a gramática em estudo;
- entrega dos trabalhos e avaliação oral.

Duração:

- 3 aulas duplas.

Recursos:

- folhas brancas, lápis de cor, dicionários, revistas, tesoura, cola...

Ao final dessas observações, percebemos o quanto ela preparou seus alunos em relação ao comportamento em sala. Já em relação ao planejamento, é nítido que não existiria se não tivesse havido o nosso pedido. Mesmo elaborado após as aulas, não coincide com o que foi realizado.

### **3.3.2 AS AULAS DO PROFESSOR 2**

#### **AULA 1 – Dia 01/09/08**

P2 prepara os alunos para irem à biblioteca da escola. Lá, divide a turma em sete grupos e cada um fica com um tempo verbal para pesquisar e fazer as anotações necessárias (explicação e exemplo do tempo verbal). Cada integrante do grupo tem que ter as anotações. O professor esclarece que entender o que o tempo verbal significa é objetivo do trabalho. A explicação pode ser em português, mas o exemplo tem que ser em inglês.

O professor dá 20 minutos para a pesquisa e as anotações, enquanto isso faz a chamada, conversa com alguns alunos, tira algumas dúvidas, vai à cantina para saber qual será o lanche do dia. Poucos alunos copiam algo dos livros.

Todos retornam à sala e quatro grupos se apresentam. Cada grupo escolhe um representante que escreve um exemplo no quadro e explica o uso do tempo verbal e a sua estrutura. Os tempos verbais apresentados são: passado perfeito, passado contínuo, passado simples e presente contínuo. Não houve nenhum critério para as apresentações. Os grupos pediam para falar, no entanto poucos alunos participaram de fato. Poucos sabiam realmente o que teriam que fazer.

## **AULA 2 – Dia 08/09/08**

Esta aula se inicia com o professor perguntando sobre a apresentação dos grupos da aula anterior e alguns alunos respondem que todos já apresentaram. O professor, dessa forma, acreditando em seus alunos, sai para buscar os livros de inglês para eles.

O livro que P2 sai para buscar é o “Start up” volume 8. O professor entrega os livros e anota no quadro a página que deverão procurar os exercícios (p.54). A atividade consiste na cópia de todos os exercícios até o término da unidade.

O professor avisa que os alunos devem copiar e responder todos os exercícios porque eles serão chamados para responder no quadro e vale nota. Os exercícios são sobre passado perfeito.

Enquanto os alunos conversavam e copiavam, o professor circulava pela sala, fez a chamada e pediu atenção a todos para anunciar o dia do “Show music”. O trabalho foi marcado para o dia 22/09.

Quase na metade da aula, após olhar o livro dos alunos, o professor avisa que a página 55 não deve ser copiada.

A conversa é geral e alguns alunos reclamam da cópia e da conversa dos outros na sala. Toda a interação na sala é em português. As dúvidas dos alunos são relacionadas aos itens que devem ser copiados e não ao conteúdo.

A aula termina e o professor pede que os alunos terminem em casa os exercícios para a próxima aula. Antes de sair, recolhe todos os livros e ao despedir-se, nos faz o convite para o “show music”.

### **AULA 3 – 22/09/08**

A primeira parte da aula é dedicada à organização da apresentação. Alguns alunos cuidam do som, outros do bolo, dos salgados e do refrigerante que serão servidos logo após a apresentação. Outros alunos ajudam no figurino e na maquiagem do grupo que se apresentará. Uma aluna tem a função apenas de anotar o nome dos alunos da turma e o que cada um fez no “show music”.

Faltando aproximadamente 15 minutos para o término da aula, os alunos avisam que não podem se apresentar sem a principal integrante do grupo. O professor os convence. Finalmente foi feita a apresentação tão esperada. Os alunos não conhecem bem a música e dançam, não levando muito a sério a atividade proposta.

O professor declara que o trabalho tinha o propósito de tirar a inibição dos alunos e ter um maior contato com o inglês. Antes de o professor terminar, os alunos já estão comendo e bebendo, próximos a mesa arrumada por eles.

Como podemos perceber, esse professor é gramaticalista. No entanto, acredita que suaviza suas aulas, uma vez que não expõe as regras e explicações, mas visita a biblioteca e pede uma pesquisa de definições e exemplos de todos os tempos verbais. Não copia no quadro, mas solicita que os alunos copiem toda a unidade do livro didático no caderno. E planeja uma apresentação musical em que poucos alunos têm contato com a língua-alvo.

### **3.3.3 AS AULAS DO PROFESSOR 3**

#### **AULA 1 – 17/09/08**

P3 inicia a aula comunicando que o projeto (avaliação oral) será no dia 24/09 e não no dia 22/09, pois estará de abono. Antes de sair, ela entrega uma atividade sobre “parts of the house” e avisa que quando voltar olhará o “workbook”

Quinze minutos depois, a professora retorna, faz a chamada e começa a correção do “workbook”. Os exercícios são referentes ao uso de “there is” e “there are”. A correção é feita oralmente. Ao chegar na questão 5, os alunos avisam que já fora corrigida. P3 explica o exercício extra.

Neste momento, alguns alunos estão ainda corrigindo o “workbook”, outros já estão respondendo o exercício extra e há também aqueles alunos indo à mesa da professora para que ela olhe os exercícios respondidos e corrigidos.

A professora entrega e explica as atividades que os alunos levarão para casa. Ela relembra que só terão aula dia 24.

#### **AULA 2 – 24/09/08**

A professora recebe os alunos e diz que sairá por alguns minutos para que eles tenham mais algum tempo para estudar para a apresentação do projeto cujo tema é “My family tree”. Para a apresentação os alunos tinham que fazer um cartaz sobre sua família e apresentá-lo oralmente. Poucos alunos se apresentam. Muitos se negam, preferindo ficar sem nota. Por parte da professora não há qualquer tipo de motivação para que os alunos pelo menos falem algo.

Em seguida, a professora corrige oralmente as listas que ficaram para casa. Poucos alunos participam da aula, pois não responderam as listas em casa. É evidente que alguns alunos estão com dificuldade. A correção é concluída e a professora entrega mais duas novas listas. Estas são sobre presente simples. A professora explica cada

questão, pede para os alunos fazerem e cinco minutos depois os libera e pede que façam os exercícios em casa.

### **AULA 3 – 22/10/08**

A professora cumprimenta os alunos, pergunta quem fez o dever de casa e lembra as páginas do “workbook” que ela irá corrigir quando voltar. A professora fica aproximadamente vinte minutos fora. Neste tempo, os alunos conversam sobre diversos assuntos, alguns respondem os exercícios com a ajuda dos colegas.

Quando P3 volta, faz a chamada e aproveita os exemplos que estão no quadro para explicar a diferença entre “*his*” e “*he’s*”. Os exercícios abordam os temas “*job*” e “*work places*” e são corrigidos oralmente.

Após a correção, P3 pede que os alunos abram o livro para a leitura de um texto. A professora lê e os alunos repetem todos juntos. A professora enfatiza durante a leitura o uso de “*do*” e “*does*”. O texto é lido para darem início à parte “*Grammar focus*” do livro do aluno. A professora anuncia aos alunos que agora eles verão uma parte muito importante. P3 explica o uso de “*he*”, “*she*” e “*it*” rapidamente e pede aos alunos que façam um exercício do livro.

Em seguida, entrega uma lista sobre profissões, pronuncia as palavras e pede que os alunos repitam. P3 volta para o livro sem os alunos terem terminado a atividade anterior, já querendo as respostas, sem ter dado tempo suficiente para os alunos fazerem. Os alunos reclamam e enquanto terminam P3 passa um trabalho para fazer em casa que consiste em procurar saber onde os parentes trabalham, quais são as suas profissões e construir frases.

No quadro, P3 escreve as seguintes orações:

- “- What’s his job? = What does he do?
- Where do you work? = What’s your workplace?
- What do you do? = What’s your job?
- How do you like it? What’s your opinion about it?”

Assim que termina, pede que copiem no caderno e poucos minutos depois começa a correção do exercício do livro. Concluída essa correção, começa a corrigir o exercício seguinte sem mesmo ter pedido que os alunos fizessem. Mais uma vez eles reclamam. P3, dessa maneira, pede que resolvam o exercício e que abram o “workbook” para explicar o dever de casa. Depois de explicado, P3 fala as médias bimestrais dos alunos, ressalta que estão muito baixas, pois a nota maior foi 7,4. P3 volta para o livro, corrige o exercício e a lista sobre profissões.

Apesar de essas aulas da Professora 3 serem bem diferentes das outras aulas observadas, ainda são gramaticalistas e pouco comunicativas. Os alunos não têm iniciativa. Quando falam, estão apenas lendo as respostas dos exercícios que fizeram.

### **3.4 A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES**

Após a análise do discurso dos professores, das observações das aulas e do planejamento de P1, constatamos algumas divergências na entrevista. Quando perguntamos a ela se no início do ano letivo tinha sido elaborado um planejamento anual do curso, ela respondeu positivamente e disse que tinha sido feito um planejamento geral e em relação às matérias cada um tinha feito o seu. No entanto, ela não nos mostrou este planejamento anual, declarou que apenas lista o conteúdo a ser visto a cada bimestre.

Esses fatos, na verdade, confirmam o que Barbirato (2008) declara a respeito do planejamento. Para a autora, por muitas vezes o planejamento tem sido constantemente confundido com uma lista de estruturas gramaticais a serem ensinadas. Dentro dessa concepção, planejar é listar estruturas lingüísticas que devem ser ensinadas pelo professor, aprendidas pelos alunos e novamente cobradas pelo professor nas avaliações.

Esse tipo de planejamento, segundo Ur (1991) é denominado léxico-gramatical. Sabemos, no entanto, que planejamentos deste tipo não levam em consideração nem as necessidades e os desejos dos alunos e nem o contexto de ensino-aprendizagem.

Isso nos leva a outra discordância. P1 afirma que utiliza como parâmetros para planejar suas aulas, o nível da turma, interesse ou necessidade. Nenhuma dessas características foi observada.

O planejamento para P1 não parece ser algo essencial ao processo de ensino-aprendizagem como ela mesma declarou, até porque ele foi elaborado só por conta da pesquisa. E mesmo elaborado após as aulas, o planejamento não foi materializado. Quase nada foi feito em relação ao desenvolvimento da expressão oral. Os alunos apenas desenharam, escreveram as partes de uma casa e alguns móveis e eletrodomésticos que comumente decoram uma casa. Nada mais nem a lista foi criada com a turma.

As únicas informações que se confirmam referem-se à liberdade para trabalhar os aspectos da língua inglesa e às mudanças no planejamento que podem ocorrer se for detectado que não está de acordo com o nível da turma ou se os objetivos não foram alcançados.

Com relação a P2, antes de observarmos as aulas, já tínhamos percebido algumas contradições desse professor, algumas delas confirmadas durante a materialização do seu planejamento como, por exemplo, que o livro não atende às necessidades do curso e dos alunos, mas utiliza quase que completamente em sala de aula, pois segundo ele, os alunos apenas têm contato com esse material didático na escola e durante as aulas de inglês.

Um professor que afirma que no 9º ano abordará temas como os verbos auxiliares (do, did, does), o tempo passado, o passado particípio, tempos verbais e significado de palavras, não poderia planejar de outra forma. Após as observações, pudemos constatar que P2, apesar de considerar que o planejamento é tão indispensável, ele não possui esse documento escrito, somente o tem registrado mentalmente. Quando pedimos ao professor o planejamento, ele só nos mostrou os seus registros feitos no diário de classe da turma.

Enfim, é impossível realizar um processo de ensino e aprendizagem com qualidade sem planejar, como afirma Vasconcellos (2009). Para o autor, “o

planejamento é uma coisa inerente ao ser humano. Então, sempre temos algum plano, mesmo que não esteja escrito”. De fato, os planejamentos são apenas feitos por muitos professores no início do ano e entregues à coordenação e muitas vezes, nem cumpridos são.

P3 afirma em seu discurso, que o planejamento permite trabalhar de acordo com as necessidades dos alunos. Mas não foi isso que constatamos. A professora, principalmente na AULA 3 parece correr desesperadamente contra o relógio, obrigada a cumprir uma série de itens, pois há um plano em comum que todos os professores de inglês devem trabalhar, apesar de declarar que planeja diariamente e tem total autonomia.

É possível que ela tenha mudado o plano em comum, para atingir os objetivos ainda não alcançados com relação às outras turmas, pois entre a AULA 2 e a 3 eles tiveram poucas aulas. Aconteceram reuniões pedagógicas, paralisação dos professores, recesso das escolas públicas, além da prova escrita do 3º bimestre, que teve toda uma aula reservada a ela.

Ter menos alunos em sala, mais tempo de aula, um bom material didático, salas ambiente, bons professores e um bom planejamento coletivo não significa que os resultados serão positivos. Apesar de afirmar que planeja diariamente, P3 não nos mostrou seu planejamento. Como respondera no questionário o livro traz a seqüência ou estabelece a ordem de todo o conteúdo que dever ser passado aos alunos para trabalhar as habilidades que eles precisam para aprender a língua e se comunicar, isto quer dizer que o seu planejamento está no livro.

O planejamento não deve ser rígido, mas modificado quando necessário. O conteúdo a ser cumprido na ordem e seqüência que um bom livro didático tem não significa que é exatamente o que aquele grupo de alunos daquela turma precisa. O plano em comum, como foi denominado pela professora, precisa ser cumprido, mas há outros meios para que isso aconteça. Dificilmente adolescentes vão se interessar ou se sentirem motivados por aulas de línguas em que não entendam e vejam a sua utilidade e não consigam acompanhar o ritmo acelerado do professor que precisa cumprir o que foi

estabelecido para fazer em várias aulas e tenta fazer em poucas para que todo o conteúdo da prova unificada seja trabalhado em sala.

O planejamento é um processo que leva ao estabelecimento de um conjunto coordenado de ações visando à consecução de determinados objetivos. Não é imutável, pelo contrário, sempre que houver mudanças que justifiquem, ele deve ser revisto, para que os objetivos programados sejam atingidos, pois são eles, os objetivos, a prioridade e não a sua manutenção rígida.

Enfim, o planejamento é um processo reflexivo, permanente, flexível e essencial ao processo de ensino-aprendizagem, uma ferramenta que possibilita melhores resultados quando adequado aos alunos para os quais foi elaborado. Para nós, essa adequação está relacionada não só aos interesses dos alunos, mas também ao que as diretrizes curriculares de LE e as políticas lingüísticas consideram relevantes.

### **3.5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS**

Os professores ao elaborarem seus planejamentos, independentemente da forma que isso aconteça precisam se basear em documentos que os orientem. Atualmente, nós temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira, o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF e o diário do 9º ano para nos auxiliar nesse sentido. A seguir, faremos uma breve análise desses documentos.

#### **3.5.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO**

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. A LDB de 96 é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961. Trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (art. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público (Art. 8º a 20º); níveis e modalidades de ensino - Educação Básica (Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos E Educação Profissional (Art. 21 a 60); Profissionais da Educação (Art. 61 a 67); Recursos Financeiros (Art. 68 a 77); Disposições Gerais (Art. 78 a 86); e Disposições Transitórias (Art. 87 a 92).

Além de toda a importância e assuntos tratados na LDB, cumpre ressaltar o que está relacionado ao ensino de línguas estrangeiras. O artigo 26, desta lei dispõe que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. E no parágrafo 5º desse mesmo artigo é complementado que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Quanto ao ensino médio, o artigo 36, inciso III estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar; e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Com essa Lei, finalmente o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional. Mas, ainda há muito a fazer. O ensino de LE nas escolas públicas precisa ser mais valorizado não só pelas políticas educacionais, mas também pela sociedade de maneira geral.

Segundo Farias & Albuquerque (2007, p.168), “a legislação de 1996 tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis da Educação Básica”.

Junto com essas medidas, é desencadeada uma ampla reforma curricular no ensino fundamental, através da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que “têm por finalidade: propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno” (Brasil, 1998).

### 3.5.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - LE

A LDB, seguindo as diretrizes mundiais, as constitucionais e as do Plano Decenal de Educação <sup>6</sup>, aponta a necessidade de todos terem uma formação básica, o que exige o estabelecimento de diretrizes curriculares que norteiem os currículos. A organização curricular deve garantir a flexibilidade do currículo e a existência de um mínimo de conteúdos comuns a todo o território nacional, daí os Parâmetros Curriculares Nacionais. A base comum, ou conteúdos mínimos, será complementada por uma parte diversificada, representada pelo conteúdo próprio das especificidades regionais, dos sistemas de ensino e das escolas (Brasil, 1997, p.14).

Se todos os professores de LE conhecessem de fato os PCNs e colocassem-nos em prática, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo nas escolas públicas brasileiras aconteceria em melhores condições e conseqüentemente teria resultados mais satisfatórios por diversos fatores:

- Os PCNs-LE fazem considerações a respeito das condições do ensino de LE e reconhecem que enquanto disciplina, se encontra deslocada da escola;
- Reconhece que a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato e pode ajudar no desenvolvimento integral do letramento do aluno;
- Considera o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas, como as já citadas nesta pesquisa, como carga horária reduzida, classe superlotadas, material didático reduzido, além do pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades, embora não impeçam que habilidades como compreensão oral e produção oral e escrita sejam realizadas;
- Há uma preocupação com os alunos em cada fase escolar;

---

<sup>6</sup> Documento concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade. Segundo Jacomeli (2007, p.70), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) acatou o que está previsto na Constituição de 1988, que estabelece a necessidade da instituição de parâmetros curriculares que orientem o sistema de ensino obrigatório, como forma de adequá-lo aos ideais democráticos, e que busquem a melhoria da qualidade do ensino das escolas brasileiras

- Os conteúdos propostos têm como base que o uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral;
- A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos;
- Dá algumas orientações para o ensino das habilidades comunicativas;
- Dá orientações para uma avaliação formativa;
- Enfatiza a necessidade de o professor aprender a refletir sobre a sua prática.

Enfim, este documento é oferecido como um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino-aprendizagem de LE no Brasil, ação indispensável, e que só nos últimos anos começou a ser suscitada.

### **3.5.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF**

A concepção deste documento, segundo a Subsecretaria de Educação Pública (Distrito Federal, 2002, p.15), foi uma consequência natural da necessidade de tornar a Educação mais eficiente, mais dinâmica, adequada aos novos tempos. Publicado em 2002, após implantação experimental nos anos letivos de 2000 e 2001, propicia o desenvolvimento de competências e habilidades, permitindo ao aluno desenvolver a capacidade de compreender o mundo; alargar as fronteiras do seu conhecimento; aprender a ser e a conviver.

De acordo com o próprio documento, o Currículo das Escolas Públicas privilegia a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências; e norteia-se pelos princípios éticos e morais em que estão consubstanciadas as relações sociais, as do mundo do trabalho e as de convivência com o meio ambiente.

No ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, privilegiam-se aprendizagens significativas e a construção de competências. O conteúdo não é um fim em si mesmo, mas um meio para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Dessa forma, o aprendizado da língua inglesa deve levar o aluno a adquirir habilidades que garantam o seu engajamento discursivo e que o torne capaz de expressar-se diferentemente de sua língua materna, levando em consideração padrões culturais diversos.

A proposta curricular apresentada neste documento baseia-se na educação ao longo de toda vida e está organizada em torno das aprendizagens essenciais, que estão fundadas em torno dos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, proporcionando assim, a formação global da pessoa.

O processo de ensino-aprendizagem de inglês, segundo o Currículo, visa desenvolver, no educando, as competências e os saberes que possibilitam a utilização correta da língua inglesa, levando-o a refletir, a agir e a interagir no seu próprio meio, relacionando e comparando os seus conhecimentos lingüísticos de sua língua materna com os da língua-alvo e a partir da organização desses conhecimentos sistêmicos reconhecer, vivenciar e valorizar as diferentes culturas, além de atuar de maneira crítica e responsável, conscientizando-se do seu papel de cidadão pleno.

Os conteúdos abordados ao longo do Ensino fundamental (anexo 11) estão organizados em torno de quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.

Apesar de existir conexão entre os conteúdos e cada um dos eixos, ao falar-se de conhecimento de mundo e atitudes, pensa-se na realidade do aluno. Se, por outro lado, fala-se em conhecimento sistêmico e em tipos de texto, deve-se refletir sobre a prática do professor.

O conhecimento de mundo torna-se essencial na aprendizagem da língua inglesa na medida em que fornece ao professor dados sobre a vivência e a realidade do aluno: sua vida na escola, em família e em sociedade e, ainda, a sua própria visão com relação

à cultura de outros povos. No caso das atitudes, o papel do educando é o de refletir sobre o próprio aprender, demonstrando capacidade crítica para compreender e ser compreendido, tanto oralmente como por escrito; valorizar e reconhecer a importância de outras culturas e, ainda, interessar-se por apreciar produções orais e escritas da língua objeto.

Os itens relativos ao conhecimento sistêmico são formalmente ensinados ao aluno e é tarefa do professor administrar a inclusão dos tópicos a serem aprendidos e tarefa do aluno conhecê-los e saber como usá-los corretamente. Os textos devem ser cuidadosamente selecionados, de acordo com a faixa etária, com a série, com o interesse do aluno, levando-se em conta o seu conhecimento de mundo e, ainda, especificamente os tipos de textos com os quais ele está familiarizado (narrativa, diálogos, histórias em quadrinhos e outros).

#### **3.5.4 O DIÁRIO DO 9º ANO**

O Diário utilizado até o ano de 2008 trazia as competências (comum a todas as áreas) e as habilidades (direcionadas para cada série) que deveriam ser desenvolvidas durante o ano naquela determinada série e registradas a cada aula. Como o nosso interesse é o 9º ano, a seguir estão as competências e as habilidades relativas a essa série.

##### **Competências**

- a. Compreender e aplicar o seu conhecimento de mundo e conhecimento sistêmico adquiridos, ao longo do processo de aprendizagem da Língua Inglesa para ser capaz de se posicionar e de interferir em diferentes momentos e formas de comunicação.
  
- b. Reconhecer a importância da interação sociocultural dos diferentes povos e países e adquirir uma consciência crítica do seu próprio mundo, possibilitando o seu engajamento num mundo plural e exercendo o seu papel como cidadão do seu país e do mundo.

c. Descobrir e reconhecer diferentes aspectos da cultura dos povos que falam a Língua Inglesa, por meio da língua materna, observando o fenômeno da importação cultural e suas transformações.

d. Compreender, interpretar e analisar informações diversas obtidas por meio de pesquisa, a fim de melhorar a qualidade de sua existência.

e. Valorizar novas possibilidades de comunicação por meio de uma língua estrangeira compreendendo novas maneiras de expressar-se, utilizando os mecanismos de coesão e de coerência da Língua Inglesa e aplicá-los em seu meio social.

### **Habilidades**

1. Criar diálogos que relatem ações, situações e acontecimentos, no tempo passado, utilizando verbos regulares e irregulares, nas formas: afirmativa, interrogativa e negativa, expressando circunstâncias de tempo, de modo e de lugar.

2. Descrever ações simultâneas que estavam acontecendo no passado.

3. Expressar ações reflexivas.

4. Perguntar e responder sobre quantidades, diferenciando vocábulos contáveis e incontáveis.

5. Identificar ausência, existência, posições e qualidades de seres e de objetos.

6. Produzir, traduzir e interpretar textos que envolvam aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos já estudados.

7. Representar os números cardinais e ordinais, expressando localizações diversas, idade, horas e quantidades.

8. Trocar informações sobre planos no futuro imediato, tais como férias, finais de semana, feriados.
9. Expressar sua opinião e impressão sobre fatos, situações, experiências, desejos, emoções e outros.

Apresentadas essas competências e habilidades contidas no Diário do 9º ano, que são baseadas no Currículo da Educação Básica e nos PCNs, podemos constatar o quanto os professores participantes desconsideram esses documentos, inclusive o diário, documento manuseado freqüentemente pelos professores. Muito há ainda a se fazer em relação ao ensino de LE-inglês nas escolas públicas do DF. No entanto, esses documentos cada um a sua maneira e todos diretamente relacionados preocupam-se com o contexto de ensino-aprendizagem, reconhecem os problemas e dão grande importância ao ato de refletir do professor. Queremos acreditar que esses documentos e outros que ainda virão, serão discutidos, modificados quando necessário e implementados pelos professores de maneira visando a melhorias significativas na educação do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o intuito de observar e analisar a materialização do planejamento de três professores de Língua Estrangeira Moderna de escolas públicas do Distrito Federal para entendermos o desinteresse dos alunos pela língua inglesa nas aulas.

Sendo o planejamento um dos requisitos necessários para que uma operação formal de aprendizagem e ensino de língua seja realizada quando há uma preocupação com a realidade e com o contexto na qual a situação de ensino está inserida (Almeida Filho, 2007), optamos por investigar esta fase do Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas, considerada de grande importância pelas pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, mas com poucos estudos sobre a sua materialização.

Com esse propósito, num primeiro momento, discutimos a história do ensino de inglês (LE) no Brasil relacionando os métodos de ensino e o planejamento; fizemos um estudo dos documentos que mostram as políticas com relação ao ensino de LE (inglês) no Brasil; e observamos a materialização do planejamento de professores de inglês de turmas do 9º ano em três escolas públicas do Distrito Federal, para verificar como o planejamento funciona na sala de aula desses professores.

Na primeira fase dessa pesquisa, quando foram aplicados e analisados os questionários aos coordenadores e professores das escolas, pensamos ter encontrado escolas com características diferentes. Os professores afirmaram estar preocupados com a realidade dos alunos e querendo mudanças, os coordenadores estavam preocupados com a coordenação e com o planejamento da escola e das disciplinas, ambos professores e coordenadores conheciam os PCNs, o Currículo das Escolas Públicas do DF e a LDB.

No entanto, durante a análise dos dados coletados nas observações de aula, verificamos divergências entre o discurso e a prática desses professores. Podemos perceber também, que às vezes os alunos foram orientados sobre como se comportar na presença da pesquisadora. O dia a dia de aula das turmas participantes parecia não ser como aqueles das aulas observadas.

As respostas dos alunos ao questionário aberto, que foi a eles aplicado, muito nos ajudaram. Algumas foram muito significativas. Apesar da pouca idade e experiência, foram muito maduros nas suas argumentações, pudemos verificar o quanto estão cientes do que acontece dentro da realidade que os cerca. Reconhecem a dificuldade de ensinar e aprender em salas com um grande número de alunos, a falta de materiais didáticos, o desinteresse de alguns alunos, um sentimento de obrigatoriedade em relação ao estudo de inglês e principalmente a falta de planejamento dos professores.

Apresentamos, a seguir, as conclusões do estudo e começamos retomando as perguntas de pesquisa:

1. Como se materializam as decisões de um planejamento na sala de aula de LE (inglês) do Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal?

Os três professores participantes apresentam um discurso único. Reconhecem a importância do planejamento e afirmam que planejam sempre. No entanto, não é bem isso que observamos na prática. Apenas a Professora 1 nos mostrou o seu planejamento e somente após as aulas realizadas, que constava apenas de uma lista de objetivos, procedimentos, recursos e tempo de duração. Ficou muito evidente o quanto este tipo de atividade não faz parte da prática dessa professora. Por outro lado, o Professor 2, não nos apresentou nem um esboço de qualquer tipo de planejamento, apenas os registros feitos em seu diário. Já a Professora 3, no questionário, deixou claro que seu planejamento estava baseado no livro didático e que havia um planejamento comum realizado por todos os professores e deveria ser seguido, uma vez que a avaliação era única.

Enfim, nestes contextos, pudemos constatar que apenas no CIL, as decisões de um planejamento se materializam, mesmo sendo elaborado por um grupo de professores e não pelo professor participante. É importante destacar o quanto os alunos se mostram perdidos com a imensa quantidade de informações dadas pela professora em suas aulas para conseguir acompanhar este planejamento comum.

### 1.1 Qual a importância do planejamento na aprendizagem de inglês (LE) dos alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental?

A importância do planejamento é inquestionável. E isso é percebido por todos os participantes da pesquisa. Infelizmente, não houve de fato uma materialização nem do planejamento, muito menos das decisões de um planejamento.

Planejar é uma atividade reflexiva da ação que se deseja realizar e da prática de tal ação, lembrando que o planejamento é dinâmico e poderá sofrer mudanças durante a sua execução e após cada avaliação que se faça durante o processo de ensino-aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores.

Apesar de existirem poucos estudos nessa área, buscamos reunir informações diversas relacionadas à origem, definições e níveis de planejamento de maneira geral, assim como de dados acerca do planejamento de cursos de língua estrangeira e seus diferentes tipos. Todas as fontes consultadas coincidem ao afirmar que o planejamento na aprendizagem é importante.

Mas é preciso re-significar a prática do planejamento. É uma atividade de reflexão acerca das nossas ações. As suas funções são expressar os vínculos entre os pressupostos norteadores e as ações efetivas na sala de aula; explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente; assegurar a unidade e coerência desse trabalho; atualizar o conteúdo do plano; facilitar a preparação das aulas. Deve estar sujeito à modificações, primar pela objetividade, ter coerência entre as idéias e a prática e ser um guia de orientação, selecionar o material didático em tempo hábil, saber o que o professor e o aluno devem executar e replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Enfim, o planejamento envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como os meios pra alcançá-los. Ele prevê de forma calculada as etapas do trabalho na sala de aula que envolvem atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro e eficiente. O professor ao planejar o curso deve estar familiarizado com o que pode pôr em prática, de maneira que possa selecionar o que é melhor, adaptando-os às necessidades e interesses de seus alunos e às circunstâncias e exigências do meio.

Concluimos este estudo, apresentando a sugestão de que outras pesquisas relacionadas ao planejamento devam ser realizadas com aqueles que ainda se tornarão professores, para ser verificado como são preparados e formados para a realidade do processo de ensinar e aprender línguas e com professores de Inglês (LE) e de outras línguas e que a eles sejam dadas oportunidades para aprimorar seus conhecimentos e assim, proporcionar um ensino de línguas prazeroso e de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: **Caminhos e colheita. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_ **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 2<sup>a</sup> edição, 2005.

\_\_\_\_\_ **O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do material-insumo com os Processos de Aprender e Ensinar**. No prelo, UnB, 2008.

\_\_\_\_\_ A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_ **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ASSUMPÇÃO, E. Planejamento: o desafio da participação. In CAMARGO, I. de. (org.). **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

AZANHA, J. M. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo, Edusp, 1993.

BARBIRATO, R.C. Planejamentos temáticos baseados em tarefas: focalizando a comunicação na sala de aula. In: SILVA, K. A. & ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental: Língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/1996

\_\_\_\_\_ **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental 5ª a 8ª série.** 2ª Ed. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

BRINDLEY, G. The role of need analysis in adult ESL programme design. Revised version of a paper presented at the 18<sup>th</sup> Annual TESOL. Convention, Houston, Texas, March 6 – 11, 1984. In: JOHNSON, K.p.63 -78. Disponível em <http://books.google.com/books>.

BROSSI, G. C. **Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem: um estudo de caso.** Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2008.

BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1994.

\_\_\_\_\_ **Principles of Language Learning and Teaching** (Fourth Edition). New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

BURGESS, R.G. **In the field: an introduction to field research.** London: George Allen & Unwin, 1984.

CAPPELLETTI, I. F. Planejamento de ensino. In: **Revista Escola**, (5), abr., 1972.

CASIMIRO, G. S. **A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares.** Campo Grande, MS: Ed. UNIDERP, 2005.

COROACY, J. O planejamento como processo. **Revista Educação**, Ano 1, n 4, Brasília, 1972.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo, SP: Editora Nacional, 1957.

FARIAS, I. M. S. & VIEIRA, S. L. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

FONSECA, J. P.; NASCIMENTO, F. J. & SILVA, J. M. Planejamento educacional participativo. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v.21, n. 1, São Paulo, 1995.

GANDIN, D. & CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, W. E. **Administração educacional em crise**. SP: Cortez, 1991.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Routledge, 1983.

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. London, New York, 1991.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JUNQUEIRA SCHMIDT, M. **O ensino científico das línguas modernas**. RJ: F.Briguiet & Cia, 1935.

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

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Revista Contexturas**, APLIESP, n.4, p.13-24, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10ª Ed., SP: Cortez, 2007.

LIMA, T. C. **Planejar e realizar o ensino de língua estrangeira (inglês) numa rede municipal de ensino**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

LINCOLN, Y.S. (eds.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

MARTINEZ, M.J. & LAHORE, C. O. **Planejamento escolar**. SP: Saraiva, 1977.

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**, livro I, vol.1, 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_ **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 5ª Ed., RJ: Paz e Terra, 1986.

MENDES, L. J. M. **Como está a questão da cultura no ensino de Língua Estrangeira (inglês) frente aos PCNs?** Dissertação de Mestrado, Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia, MG: 2002.

MORIN, E. A ética do sujeito responsável. In: CARVALHO, E. D. A. **Ética, solidariedade e complexidade**. SP: Palas Athena, 1998.

MOURA FILHO, A.C.L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, 2000.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Heinle & Heinle, Boston, 1999.

\_\_\_\_\_ Syllabus Design. In. Marianne Celce-Murcia - **Teaching English as a Second Foreign Language**. 3 rd. ed. Heinle & Heinle, Boston, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OXFORD, R. **Language learning strategies**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: **Caminhos e colheita. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Sessenta anos de lingüística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C. M. & ROCA, M. D. P. (orgs.). **Lingüística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** SP: Contexto, 2009.

SANDEI, M. L.R. O papel do sentido de plausibilidade na formação em serviço dos professores de língua estrangeira. In: SILVA, Kleber Aparecido & ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Lingüística Aplicada: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Pontes, 2007.

SANT'ANNA, F. M., ENRICONE, D. , ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11ª Ed. , Porto Alegre, RS: Sagra,1986.

SANT'ANNA, I. M. & MENEGOLLA, M. **Por que planejar? Como Planejar? Currículo – área – aula.** 15ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SELIGER, H. W. **Learner interaction in the classroom and its effects on the language acquisition.** Rowley: Newbury House Publishers, 1984.

SOBRINHO, J. A. **Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação.** Brasília: MEC, 1994.

UR, P. **A course in Language Teaching – Practice and Theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização.** SP: Libertad, 1995.

\_\_\_\_\_ **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 17<sup>a</sup> Ed. SP: Libertad Editora, 2007.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percurso. In: J.C.P. de Almeida Filho (Org.) **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1997, p. 29-48.

WIDDOWSON, H.G. **Learning Purpose and Language Use.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

WILKINS, D.A. **Notional Syllabuses.** Oxford University Press – London, 1976.

## **ANEXOS**

ANEXO 1 – Informe de coleta de dados

ANEXO 2 – Solicitação de participação

ANEXO 3 – Observação e pesquisa em sala de aula - procedimentos

ANEXO 4 – Questionário A

ANEXO 5 – Questionário B

ANEXO 6 – Questionário C

ANEXO 7 – Questionário D

ANEXO 8 – Entrevista – Professor 1 – Escola 1

ANEXO 9 – Entrevista - Professor 2 – Escola 2

ANEXO 10 – Entrevista – Professor 3 – Escola 3

ANEXO 11 – Conteúdos de LEM – inglês

**ANEXO 1****INFORME DE COLETA DE DADOS**

**À Coordenação da escola**

**Prezado (a) Coordenador (a),**

Tendo em vista a realização de pesquisa, já previamente autorizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, subsidiária à elaboração de Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, ciente a esta Coordenação sobre a coleta de dados que será realizada nesta escola no segundo semestre de 2008, nas aulas de LEM – Inglês na turma \_\_\_\_\_ .

Desde já, agradeço a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

Lara Lopes Fideles

---

Coordenador (a)

Estou ciente sobre a coleta de dados que será realizada nesta escola.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Coordenação

**ANEXO 2****SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO**

Prezado (a) Professor (a),

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação como informante na coleta de dados para a pesquisa. Trata-se de um estudo etnográfico qualitativo, e o campo de coleta de registros será a sua aula de LEM – Inglês.

Ressalto que a coleta de dados para a pesquisa está expressamente autorizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Esta pesquisa envolverá os seguintes instrumentos: questionário para o (a) coordenador (a), questionário para o (a) professor (a), questionário para os alunos, o planejamento do (a) professor (a), observação e gravação (em áudio) de três aulas, notas de campo da pesquisadora e uma entrevista com o professor (a). Cumpre ainda reiterar que os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a identidade dos informantes.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

Lara Lopes Fideles.

---

Professor (a)

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

**ANEXO 3****OBSERVAÇÃO E PESQUISA EM SALA DE AULA - PROCEDIMENTOS**

Devido à necessidade de observação e gravação em áudio de aulas de LEM – Inglês, essenciais à pesquisa que Eu, Lara Lopes Fideles, mestranda em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB), irei realizar no decorrer do 2º semestre letivo de 2008, na turma \_\_\_\_\_, na qual o (a) professor (a) regente é \_\_\_\_\_ nessa escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – \_\_\_\_\_ - venho, através desse documento, informar sobre a realização de tais procedimentos.

Cumprе ressaltar que tais procedimentos estão expressamente autorizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Por intermédio desse documento, informo o caráter científico e ético da pesquisa em manter os dados pessoais como o nome da escola, do (a) professor (a) ou de alunos totalmente anônimos.

Com o propósito de colaborar para a interação entre a pesquisa e a prática, agradeço desde já a compreensão da direção, coordenação, do (a) professor (a) informante e dos alunos envolvidos na pesquisa.

---

Coordenador (a)

---

Professor (a) informante

---

Pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

**ANEXO 4****Questionário A****Prezado (a) coordenador (a),**

Este questionário foi elaborado com o intuito de obter algumas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola pública. Ele faz parte de uma pesquisa que estamos realizando em nível de mestrado. Sua colaboração é muito importante. Peço que seja sincero (a). Sua identidade será preservada e suas respostas somente têm o propósito de auxiliar na pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica:

**- Graduação**

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**- Especialização**

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**- Mestrado:**

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**- Doutorado**

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência em docência: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência profissional na área de ensino de língua estrangeira: \_\_\_\_\_

1. Há quanto tempo trabalha como coordenador (a) nesta escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Sempre foi coordenador (a) ou já atuou em sua área como professor?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Como está estruturada a escola este ano em relação ao número de alunos, número de turnos e turmas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. O que a escola oferece além das disciplinas obrigatórias?

---

---

---

5. Quando e como é feito o planejamento da escola?

---

---

---

6. E o planejamento de cada disciplina?

---

---

---

7. Há um controle do que é planejado? Explique.

---

---

---

8. Como são as coordenações nessa escola?

---

---

---

9. Há momentos de discussão sobre planejamento e Parâmetros Curriculares Nacionais?

---

---

---

---

10. Como você vê o ensino/aprendizagem de inglês nessa escola? Os alunos aprendem?

---

---

---

---

11. O que é ensinar uma língua?

---

---

---

---

12. O que é aprender uma língua?

---

---

---

---

13. O planejamento está de acordo com os PCNs?

---

---

---

Obrigada!

**ANEXO 5****Questionário B****Prezado (a) aluno (a),**

Este questionário foi elaborado com o intuito de obter algumas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola pública. Ele faz parte de uma pesquisa que estamos realizando em nível de mestrado. Sua colaboração é muito importante. Peço que seja sincero (a). Sua identidade será preservada e suas respostas somente têm o propósito de auxiliar na pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Onde estuda: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Onde mora? \_\_\_\_\_

1. Por que você estuda inglês?

---

---

---

2. Quando começou a estudar inglês?

---

---

3. Freqüenta algum curso de línguas?

---

---

4. Na escola, as aulas de inglês são mais dinâmicas, comunicativas ou voltadas para o ensino de gramática?

---

---

---

5. Que métodos você utiliza para aprender? Quais estratégias de aprendizagem?

---

---

---

6. Como são as atividades realizadas em sala de aula?

---

---

---

7. Você usa um livro didático de inglês? Gosta dele? Por quê?

---

---

---

8. Os temas abordados pelo professor são interessantes e atuais?

---

---

---

9. Como você estuda inglês?

---

---

---

10. Em sua opinião, os alunos aprendem inglês na escola? Por quê?

---

---

---

11. O que você mudaria nas aulas de inglês?

---

---

---

12. É difícil aprender uma língua estrangeira? Por quê?

---

---

---

13. O que é ensinar uma língua?

---

---

---

14. O que é aprender uma língua?

---

---

---

Obrigada!

**ANEXO 6****Questionário C****Prezado (a) aluno (a),**

Este questionário foi elaborado com o intuito de obter algumas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola pública. Ele faz parte de uma pesquisa que estamos realizando em nível de mestrado. Sua colaboração é muito importante. Peço que seja sincero (a). Sua identidade será preservada e suas respostas somente têm o propósito de auxiliar na pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Onde estuda: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Onde mora? \_\_\_\_\_

1. Por que você estuda inglês?

---

---

---

2. Quando começou a estudar inglês?

---

---

3. Freqüenta algum curso de línguas?

---

---

4. Na escola, as aulas de inglês são mais dinâmicas, comunicativas ou voltadas para o ensino de gramática?

---

---

---

5. E no CIL?

---

---

---

6. Que métodos você utiliza para aprender? Quais estratégias de aprendizagem?

---

---

---

7. Como são as atividades realizadas em sala de aula?

---

---

8. Você usa um livro didático de inglês? Gosta dele? Por quê?

---

---

---

9. Os temas abordados pelo professor são interessantes e atuais?

---

---

---

10. Como você estuda inglês?

---

---

---

11. Em sua opinião, os alunos aprendem inglês na escola? Por quê?

---

---

---

12. E no CIL? Por quê?

---

---

---

13. O que você mudaria nas aulas de inglês?

---

---

---

14. É difícil aprender uma língua estrangeira? Por quê?

---

---

---

15. O que é ensinar uma língua?

---

---

---

16. O que é aprender uma língua?

---

---

---

Obrigada!

**ANEXO 7****Questionário D****Prezado (a) professor (a),**

Este questionário foi elaborado com o intuito de obter algumas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola pública. Ele faz parte de uma pesquisa que estamos realizando em nível de mestrado. Sua colaboração é muito importante. Peço que seja sincero (a). Sua identidade será preservada e suas respostas somente têm o propósito de auxiliar na pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica:

**- Graduação**

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**- Especialização**

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**- Mestrado:**

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**- Doutorado**

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência em docência: \_\_\_\_\_

Qual o número de turmas nessa escola? \_\_\_\_\_

Qual o número de alunos por turma? \_\_\_\_\_

Quantas aulas por semana? \_\_\_\_\_

Trabalha em outro lugar? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

1. Há quanto tempo trabalha na área de ensino de Língua Estrangeira (inglês)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Qual é a melhor forma de ensinar e aprender uma língua estrangeira?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Qual a sua opinião sobre o ensino de inglês no ensino fundamental?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. O que você mudaria no ensino de inglês na sua escola? Por quê?

---

---

5. Como seria uma aula ideal, na sua opinião?

---

---

---

6. O que dever ser priorizado nas aulas de inglês?

---

---

---

7. Você considera suas aulas comunicativas?

---

---

---

8. Que atividades você desenvolve em sala?

---

---

---

9. Qual o papel da gramática na aula de Língua Estrangeira?

---

---

---

10. Você utiliza um livro didático? Qual e como?

---

---

---

11. O livro didático atende às necessidades do curso e dos alunos?

---

---

---

12. Como e quando planeja suas aulas?

---

---

---

---

13. Você utiliza o livro didático como base no seu planejamento? Por quê?

---

---

---

---

14. Como são as coordenações nessa escola?

---

---

---

---

15. Você segue as recomendações dos PCN- LE?

---

---

---

---

16. O que acha das políticas públicas e lingüísticas em relação ao ensino de inglês?

---

---

---

---

17. Foi feito algum levantamento dos objetivos e necessidades dos alunos em relação ao curso de inglês?

---

---

---

---

18. Que temas serão abordados na 8ª série?

---

---

---

---

19. Como são os alunos da 8ª série em relação à disciplina Língua Estrangeira Moderna - Inglês?

---

---

---

---

---

20. O que é ensinar uma língua?

---

---

---

---

21. O que é aprender uma língua?

---

---

---

---

22. Como foi a 1º bimestre de 2008? Atingiu seus objetivos?

---

---

---

---

Obrigada!

**ANEXO 8****Entrevista – Professor 1 – CEF 1**

1. Foi feito um planejamento anual no início do ano letivo? Os professores de inglês elaboraram juntos o planejamento ou cada um fez o seu?
2. Com que frequência planeja?
3. Você tem autonomia para trabalhar qualquer aspecto da língua inglesa nessa escola? O que acha disso?
4. Como você seleciona o conteúdo, os temas para o planejamento? Que critérios utiliza? Onde encontra o conteúdo do seu planejamento?
5. O que tem como parâmetro para planejar suas aulas?
6. O que considera importante saber antes de planejar?
7. O que acha essencial ter em um planejamento?
8. Você muda seu planejamento? Quando?
9. Qual é a importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem?
10. Como foi 2008 para você nessa escola? Conseguiu alcançar seus objetivos?

**ANEXO 9****Entrevista – Professor 2 – CEF 2**

1. No questionário, quando perguntei como seria uma aula ideal, você respondeu professor motivado (positivamente), conteúdo diversificado e metodologia apropriada. O que você quis dizer com conteúdo diversificado e metodologia apropriada?
2. Você planeja de acordo com o conteúdo, não é? Como você seleciona, então, o conteúdo para o planejamento? Que critérios utiliza? Onde encontra o conteúdo de seu planejamento?
3. O que tem como parâmetro para planejar suas aulas?
4. O que considera importante saber antes de planejar?
5. O que acha essencial ter em um planejamento?
6. Com que frequência planeja?
7. Foi feito um planejamento anual no início do ano letivo? Os professores de inglês elaboraram juntos o planejamento ou cada um fez o seu?
8. Você tem autonomia para trabalhar qualquer aspecto da língua inglesa nessa escola? O que acha disso?
9. O que acha do seu planejamento? Está de acordo com as suas aulas?
10. Qual é a importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem?

**ANEXO 10****Entrevista – Professor 3 – CIL**

1. Você afirmou no questionário que utiliza o livro *Interchange* como uma das ferramentas de ensino e para estabelecer a ordem de todo o conteúdo que deve ser passado aos alunos. Como é feito o planejamento no CIL? Há um único planejamento ou cada professor tem o seu?
2. O que tem como parâmetro para planejar suas aulas, além do livro didático?
3. O que considera importante saber antes de planejar?
4. O que acha essencial ter em um planejamento?
5. Com que frequência planeja?
6. Você acha que o professor tem autonomia para trabalhar qualquer aspecto da língua inglesa no CIL? O que acha disso?
7. Você muda seu planejamento? Quando?
8. Qual é a importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem?

## ANEXO 11

## Inglês – 8ª SÉRIE

Competências	Habilidades	Procedimentos
<p>* Compreender e aplicar o seu conhecimento de mundo e conhecimento sistêmico adquiridos, ao longo do processo de aprendizagem da Língua Inglesa, para ser capaz de se posicionar e de interferir em diferentes momentos e formas de comunicação.</p> <p>* Reconhecer a importância da interação sociocultural dos diferentes povos e países, e adquirir uma consciência crítica do seu próprio mundo, possibilitando o seu engajamento num mundo plural e exercendo o seu papel como cidadão do seu país e do mundo.</p> <p>* Descobrir e conhecer diferentes aspectos da cultura dos povos que falam a Língua Inglesa, por meio da língua materna, observando o fenômeno da importação cultural e suas transformações.</p> <p>* Compreender, interpretar e analisar informações diversas obtidas por meio de pesquisa, a fim de melhorar a qualidade de sua existência.</p> <p>* Valorizar novas possibilidades de comunicação por meio de uma língua estrangeira, compreendendo as novas maneiras de expressar-se, utilizando os mecanismos de coesão e de coerência da Língua Inglesa e aplicá-los em seu meio social.</p>	<p>* Criar diálogos que relatem ações, situações e acontecimentos, no tempo passado, utilizando verbos regulares e irregulares, nas formas: afirmativa, interrogativa e negativa, expressando circunstâncias de tempo, de modo e de lugar.</p> <p>* Descrever ações simultâneas que estavam acontecendo no passado.</p> <p>* Expressar ações reflexivas.</p> <p>* Perguntar e responder sobre quantidades, diferenciando vocábulos contáveis e incontáveis.</p> <p>* Identificar ausência, existência, posição e qualidades de seres e objetos.</p> <p>* Produzir, traduzir e interpretar textos que envolvam aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos já estudados.</p> <p>* Representar os números cardinais e ordinais, expressando localizações diversas, idade, horas e quantidades.</p> <p>* Trocar informações sobre planos, no futuro imediato, tais como férias, finais de semana, feriados.</p> <p>* Expressar sua opinião e impressão sobre fatos, situações, experiências, desejos, emoções e outros.</p>	<p>* Produzindo textos, utilizando as diferentes estruturas gramaticais da Língua Inglesa.</p> <p>* Criando e dramatizando diálogos, por meio de atividades em pares ou, em grupos, que possibilitam a inter-relação dos conhecimentos adquiridos, com situações contextualizadas.</p> <p>* Utilizando diversas fontes de informações, tais como revistas, livros, dicionários, “internet” e outros, visando a construção e a ampliação de conhecimentos.</p> <p>* Lendo textos de diversos gêneros literários.</p> <p>* Ouvindo reproduções de emissões de rádio e/ou canções na Língua Inglesa.</p> <p>* Transcrevendo letras de músicas.</p> <p>* Anotando informações relevantes durante as atividades propostas.</p> <p>* Resolvendo exercícios propostos pelo professor.</p> <p>* Relatando experiências pessoais.</p> <p>* Traduzindo e interpretando textos diversos.</p> <p>* Visitando embaixadas, consulados e/ou organismos internacionais.</p> <p>* Traduzindo e interpretando manuais de instrução e receitas.</p>