



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS - UFT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA - TO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS

ELISÂNGELA CAMPOS DE OLIVEIRA

**DESCOBRINDO SENTIDOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO
MARANHÃO**

ARAGUAÍNA, TO
2020

ELISÂNGELA CAMPOS DE OLIVEIRA

**DESCOBRINDO SENTIDOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal do
Tocantins (UFT), como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Mestre em Letras pelo Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional
(PROFLETRAS), sob a orientação da Profa. Dra.
Miliane Moreira Cardoso Vieira.

ARAGUAÍNA, TO

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- O48d Oliveira, Elisângela Campos de .
DESCOBRINDO SENTIDOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL
DIDÁTICO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA NO MARANHÃO. / Elisângela Campos de Oliveira. –
Araguaína, TO, 2019.
100 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019.
Orientadora : Miliane Moreira Cardoso Vieira
1. Produção de Material Didático. 2. Ensino Fundamental (Educação
Básica). 3. Ensino/Aprendizagem e Motivação Intrínseca. 4. Autonomia
Docente . I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

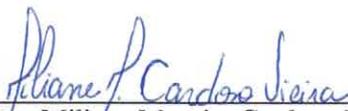
ELISÂNGELA CAMPOS DE OLIVEIRA

DESCOBRINDO SENTIDOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO
MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal do
Tocantins (UFT), como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Mestre em Letras pelo Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional
(PROFLETRAS), sob a orientação da Profa. Dra.
Miliane Moreira Cardoso Vieira.

Aprovação em: 21 / 02 / 2020

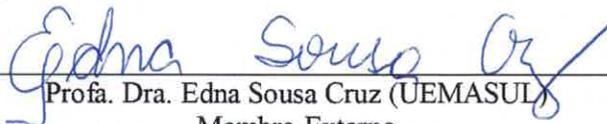
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT)
Orientadora



Profa. Dra. Elisa Borges de Alcântara Alencar (UFT)
Membro Interno



Profa. Dra. Edna Sousa Cruz (UEMASUL)
Membro Externo

Em 1997, um casal de lavradores, moradores da região do Alto Gerais, interior da cidade de Balsas, no estado do Maranhão, trouxeram seus oito filhos para a cidade para estudar. Diferente da vida no campo, onde o alimento era retirado da plantação, da caça e da pesca, na cidade tudo era bem mais difícil. Os desafios foram muitos, mas eles mantiveram-se unidos e firmes em seu propósito de educar seus filhos. Portanto hoje, esse trabalho é dedicado à senhora **Benvinda Campos de Oliveira** e ao senhor **Antônio Santana Batista de Oliveira**, meus pais, pois, antes de ser um objetivo meu, cada degrau alcançado na minha formação acadêmica, foi um sonho deles, e é por eles e por causa deles que estou aqui hoje.

Ao meu querido primo, Reginaldo Lima de Oliveira (em memória),
por tudo que significou para mim e para toda a nossa família durante o
curto tempo que esteve conosco.

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande e bom Deus, por sempre estar comigo, por guiar-me para a prática do bem e renovar a minha fé todos os dias.

À professora Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira, pela orientação, paciência e atenção com este trabalho. Sem ela nada teria sido possível.

A todos os professores do Profletras da Universidade Federal do Tocantins.

Aos funcionários da secretaria do PPGL da UFT *campus* Araguaína.

Às diretoras, coordenadoras e colegas professoras da escola Municipal Dr. José Bernardino Pereira da Silva e do Colégio Dom Bosco Kids Balsas.

Aos meus alunos-participantes, por também colaborarem diariamente para a minha aprendizagem.

Aos meus amigos de curso, de forma especial Andreia Moura, Iodete, Télia Cavalcante, Aline e Josilene.

Aos meus familiares que me acolheram tão bem em Araguaína e em Palmas durante as semanas de aula.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio e incentivo de sempre e por serem uma base firme onde sempre encontro proteção e muito amor.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

PAULO FREIRE

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma intervenção em uma sala de aula de língua inglesa em uma escola pública da cidade de Balsas, localizada no sul do estado do Maranhão, através da produção de material didático de apoio pedagógico, que buscou desenvolver ações que trouxesse elementos motivadores no processo de ensino aprendizagem. A opção por desenvolver este trabalho deu-se por acreditarmos que é necessário que haja um resgate do interesse dos participantes do contexto da sala de aula de língua inglesa, através do desenvolvimento de uma motivação intrínseca, com a finalidade de melhorar a qualidade no ensino de língua inglesa nesta escola da rede pública de ensino. Como docente de língua inglesa, observo a generalização do desinteresse pela aprendizagem do idioma, a isso se acresce a dificuldade de acompanhar a proposta do livro didático, uma vez que os alunos não desenvolveram de modo consistente saberes que deveriam ter sido alcançados nas séries anteriores. Diante disso, encontro-me perante uma dupla urgência: desenvolver o interesse pelo aprendizado da língua inglesa e elaborar atividades que de fato atendam aos desafios da formação em processo. É nesse sentido que se dá a pesquisa-ação e sua intervenção em uma turma de 9º ano do ensino fundamental na qual atuo como docente. Mobilizo para isso estudos que abordam os desafios do ensino de língua inglesa na educação básica e apresento a proposta de intervenção. Para a produção de material didático tomaremos como base os estudos de Tomlinson (2013), Ur (2012), Leffa (2007), entre outros. Ao tratarmos sobre o contexto de sala de aula de língua inglesa, utilizamos as considerações de Freire (1996) e Paiva (2009b), especialmente no que diz respeito à construção da autonomia. A metodologia seguiu os procedimentos da pesquisa-ação (THIOLENT, 2011) e a aplicação da sequência didática foi guiada pelos estudos apresentados por Butler, Heslop e Kurth (2015) e pelas implicações de Dolz e Schneuwly (2004) e Hadfield e Hadfield (2009). Por fim, analisamos os resultados alcançados no que diz respeito ao melhoramento da motivação dos alunos nas aulas de língua inglesa, nas quais os materiais desenvolvidos foram utilizados, através da discussão dos dados obtidos. A análise e a discussão dos resultados apontaram que a utilização dos materiais didáticos de apoio pedagógico favoreceu positivamente a aprendizagem de inglês, pois contribuiu para a participação dos envolvidos proporcionando situações de uso da língua nas modalidades oral e escrita, desenvolvendo a motivação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Produção de Material Didático; Motivação; Escola Pública.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the context of the English language classroom in a public school in the city of Balsas, located in the southern state of Maranhão, to understand the way this teaching is being developed, how it is viewed by the school, and to seek to develop actions that are motivating elements in the teaching-learning process. The choice to develop this work was because we believe that there is a need to rescue the interest of the participants from the context of the English language classroom, by developing an intrinsic motivation, with the purpose of improving the quality of the teaching of English language in the public school system. As an English-speaking teacher, I observe the widespread lack of interest in language learning, in addition to the difficulty of following the textbook proposal, as students have not consistently developed knowledge that should have been achieved in previous grades. Faced with this, we are with a two-fold urgency: to develop an interest in English language learning and to elaborate activities that actually meet the challenges of the formation in process. It is in this sense that an action research and its intervention takes place in a 9th grade class, in which I work as a teacher. We mobilize studies that address the challenges of English language teaching in basic education and present our intervention proposal. For the production of didactic material we take as base the studies also by Tomlinson (2013), Ur (2012), Leffa (2007), and others. In dealing with the inclusion of the student in the context of the English language classroom, we also use the considerations of Freire (1996) and Paiva (2009b), especially regarding to the construction of autonomy. The methodology followed the action research procedures (THIOLENT, 2011) and the application of the didactic sequence was guided by the model presented by Butler, Heslop e Kurth (2015) and implications of Dolz and Schneuwly (2004), and Hadfield and Hadfield (2009). Finally, we analyze the results achieved regarding the improvement of students' motivation in the English classes, by discussing the obtained data. The analysis and discussion of the results showed that the use of teaching support materials positively favored the learning of English, as it contributed to the participation of those involved providing situations of language use in oral and written modalities, developing students' motivation during the teaching-learning process.

Keywords: Didactic Material Production; Motivation; Public school.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1: Processo cíclico em dez passos de geração e análise de curso	55
Figura 2: Cartas do jogo da memória	84
Figura 3: Jogos da memória	85
Figura 4: Wheel of commands	86
Figura 5: Wheel of commands	87
Figura 6: Aula durante a utilização do material	88
Figura 7: Produção board game	88
Figura 8: Board game pronto	89
Figura 9: Board games prontos	89
Figura 10: Alunos utilizando o board game em aula	91
Figura 11: Biography chart.....	92
Figura 12: Frases construídas pelo aluno A	93
Figura 13: Frases construídas pelo aluno B	93
Figura 14: Frases construídas pelo aluno C	94
Quadro 1: Aula com foco no ensino de vocabulário.....	61
Quadro 2: Aula com foco nas estruturas gramaticais	64
Quadro 3: Aula com foco na leitura.....	68
Quadro 4: Aula com foco na produção escrita.....	71
Gráfico 1: Motivação dos alunos a aprender inglês	56
Gráfico 2: Atividade final: aulas com foco no ensino de vocabulário	62
Gráfico 3: Atividade final: aulas com foco na gramática.....	66
Gráfico 4: Atividade final: aulas foco na leitura	69
Gráfico 5: Atividade final: aulas com foco na escrita	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- EFL** – English as a Foreign Language
- ESP** – English for Specific Purposes
- EUA** – Estados Unidos da América
- LD** – Livro Didático
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LE** – Língua Estrangeira
- LI** – Língua Inglesa
- MD** – Material Didático
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- RA** – Realidade Aumentada
- SD** – Sequência Didática
- UD** - Unidade Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	19
1.1 A língua inglesa como língua internaciona e o ensino na escola pública	19
1.2 O professor, a relação professor-aluno e a motivação no ensino de língua inglesa	29
1.3 O material didático e o livro didático no ensino de língua inglesa.....	36
1.4 A Autonomia do Professor e a Produção de Material Didático	41
CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA, NATUREZA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	49
2.1 Caracterização da Pesquisa.....	49
2.2 Contexto da Escola-campo e os Participantes da Pesquisa	52
2.3 Definindo e planejando a sequência didática	53
CAPÍTULO III: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	58
3.1 Aplicando a sequência didática	58
3.1.1 Foco na aquisição de vocabulário.....	58
3.1.2 Aulas com foco na gramática	62
3.1.3 Aulas com foco na leitura.....	66
3.1.4 Aulas com foco na escrita.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICES E ANEXOS.....	85

INTRODUÇÃO

Lembro-me com alegria da nossa brincadeira de escolinha aos finais de tarde. Organizávamos as alvenarias e elas se transformavam em carteiras e mesa da professora. Reuníamos as vizinhas e a turma estava completa. Fazíamos os cadernos utilizando folhas limpas de cadernos que não usávamos mais, e a professora normalmente era eu ou minha irmã Elenice, eu por ser a mais velha da turma, ela porque tinha jeito de professora e sempre queria assumir o posto.

De uma família de pais lavradores com filhos criados no interior de uma cidade do sul do Maranhão, aprendi com meus pais a abraçar todas as oportunidades que a vida me desse, e foi assim que a minha vida profissional foi tomando direção. Em 2009 prestei vestibular para o curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão e o resultado foi uma surpresa, a aprovação em primeiro lugar. Comecei então o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, conciliando o trabalho diário com os estudos noturnos. Entre outras dificuldades, me deparei com a língua inglesa¹ (doravante LI), ressalto que antes de ingressar na faculdade meu contato com a LI se resumia apenas ao que foi ensinado no ensino regular que teve início na quinta série do ensino fundamental ao ensino médio, o que, infelizmente, não me garantiu uma aprendizagem eficiente.

Terminei a faculdade no final de 2014 e senti a necessidade de exercer a profissão e por em prática os conhecimentos adquiridos nos quatro anos de curso. Comecei a trabalhar como secretária em uma escola de idiomas que havia inaugurado recentemente na minha cidade, via ali uma oportunidade de estar próxima ao universo da língua inglesa. Trabalhava e estudava inglês nessa escola, e um ano depois de curso comecei a dar aulas lá para crianças.

Em 2015, prestei concurso público para professor de língua inglesa, fui aprovada, e no ano seguinte comecei a exercer o cargo. Iniciei então a carreira docente em uma escola pública de rede municipal de ensino da cidade de Balsas, ambiente já bastante conhecido por mim, pois sempre estudei em escolas públicas. À medida que fui conhecendo o livro didático, percebi o quanto precisava me preparar mais para as aulas de língua inglesa. Iniciei então a minha especialização em ensino de língua materna e estrangeira, continuei fazendo o curso de o inglês, mas ainda assim sentia (e sinto) a necessidade de formação diária, de inovação, de meios que me capacitem e motivem a ensinar bem, e foi nessa busca por formação que cheguei ao curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Tocantins.

¹ Neste trabalho os termos inglês e língua inglesa serão usados concomitantemente, isto é, como sinônimos; assim como o acrônimo LI.

Tenho consciência de que o ensino e aprendizagem funcionam como uma via de mão dupla, na qual professor, aluno e comunidade possuem papéis de igual importância para o bom funcionamento do processo. Sabendo da importância da formação docente dentro do processo de ensino e aprendizagem, busco neste trabalho refletir sobre a minha prática em sala de aula de língua inglesa com vistas para contribuir com o desenvolvimento dos meus alunos.

Compreendo também a importância da aquisição de uma língua estrangeira, em especial a língua inglesa, para o nosso desenvolvimento enquanto cidadãos desse mundo, onde a tecnologia e a comunicação entre os povos estão diariamente quebrando barreiras. Acredito que de fato, como seres desse mundo globalizado, o domínio de uma língua estrangeira coloca-nos além do que está próximo a nós geograficamente. Aprender um novo idioma nos aproxima ainda mais daquilo que por muito tempo pensou-se ser impossível alcançar.

Desde o início da minha prática docente como professora de LI na escola pública, convivo diariamente com alunos bastante desmotivados a aprender esse idioma, cientes de que o inglês não é para eles. Deparo-me com o discurso do fracasso construído e colocado propositalmente para as classes menos favorecidas, levando-as a reproduzirem que não são capazes, o que Leffa (2007b) discorre como auto exclusão na aprendizagem de LI. Ouço diariamente a pergunta “para que aprender inglês?”, ou ainda, “eu não aprendo nem português, como vou aprender inglês?”. Há também os que acham que o inglês é uma língua para poucos, para ricos, para quem pode viajar para o exterior, e se auto excluem do grupo de falantes desse idioma, achando que não há porque aprendê-lo, pois nunca irão utilizá-lo.

O Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Tocantins tem esse significado em minha vida: fazer-me voltar os olhos para o meu trabalho e refletir sobre a minha própria prática. É um momento em que eu, mesmo diante de todas as dificuldades, tenho que buscar práticas que interfiram na melhoria do meu trabalho e, conseqüentemente, daquilo que mais importa; o desenvolvimento do meu aluno, através da pesquisa interventiva que o curso estabelece que seja desenvolvida.

Seguindo a indicação das Diretrizes para Pesquisa do Trabalho Final do Proflétras, parto de um problema que se encontra em meu contexto de ensino, buscando solucioná-lo, diante das dificuldades que surgem diariamente, alinhando prática e teoria, dentro do meu próprio espaço, da minha realidade, com as atividades realizadas por mim e com base naquilo que desejo alcançar com elas. Não se trata de enxergar erros e apontar soluções, mas de pesquisar respostas para os problemas existentes e vivenciar na prática o desenvolvimento das ações que contribuirão para a resolução destes problemas.

A problemática apontada como uma das nossas principais dificuldades de ensino é a falta de motivação dos alunos em estudar LI, e aqui se situa o impulso em desenvolver este trabalho: buscar conhecer melhor meu aluno, aprendiz de língua inglesa da escola pública, e sua visão de mundo em relação à aprendizagem dessa língua, para assim, desenvolver meios de engajá-lo nessa aprendizagem, desenvolvendo estratégias coerentes com o nível dos alunos e gerando uma parceria em sala de aula, na qual professor e aluno compartilhem ideias e caminhem na mesma direção dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Ao buscarmos as definições de motivação no **Dicionário da Língua Portuguesa comentado pelo professor Pasquale** (2009), encontramos a seguinte definição para a palavra no âmbito da psicologia: “conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, que agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. O dicionário **Aurélio** (2000), por sua vez, define motivação como um “conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo”. Essas definições ilustram o quanto a motivação é fundamental no contexto de ensino e aprendizagem de uma LE, pois é ela que impulsiona o discente a participar e a permanecer dentro do processo. O aluno motivado é também mais propenso a assumir uma maior responsabilidade por aquilo que deseja aprender tornando-se bem mais autônomo.

Tendo em vista, portanto, a importância da motivação do aprendiz dentro desse processo de ensino-aprendizagem de LI, o foco desse trabalho está em produzir e adaptar materiais didáticos² de forma simples e artesanal para serem utilizados nas atividades em sala de aula. Essa ação visa engajar os alunos e desenvolver a motivação deles para a participação nas aulas, não deixando que o fato de a escola não dispor de certos materiais impeça o desenvolvimento de uma aula criativa e de qualidade.

Desta forma estruturamos este trabalho ao redor de uma sequência didática (SD) que inclui materiais produzidos e adaptados por mim (professora-pesquisadora), após observação das necessidades da turma, e analisamos os resultados dessa produção e execução quanto à

² De acordo com os objetivos deste trabalho, concebemos material didático como artefatos que são incorporados ao trabalho do professor servindo de auxílio para o processo de ensino e de aprendizagem em contextos de formação (Silva et. al, 2014). Nesse sentido o material didático pode ser qualquer coisa que possa ser usada para facilitar o aprendizado de uma língua. Ele pode ser linguístico, visual, auditivo ou cenestésico, e apresentado em forma impressa, através de performance ao vivo ou em formas virtuais. Pode ser instrucional, experiencial, elicitivo ou exploratório, na medida em que pode informar os alunos sobre a língua, pode fornecer experiência da língua em uso, pode estimular o uso da língua ou pode ajudar os alunos a fazer descobertas sobre a língua por si mesmos (Tomlinson 2013).

motivação dos alunos em participar das aulas de língua inglesa. Acreditamos que essa sequência colabora não apenas para a nossa sala de aula, mas para qualquer professor que tenha as mesmas dificuldades.

A nossa crença é de que o conhecimento de uma língua se configura em uma necessidade relevante que pode fazer a diferença na vida profissional, acadêmica e pessoal de qualquer pessoa, independente da sua região. Por isso, confiamos na importância de o professor inserir em seu planejamento discussões em torno da motivação do aluno como aprendiz de LI em um mundo amplo e globalizado.

Assim, percebemos a necessidade de realizarmos um trabalho em direção a uma mudança de paradigmas, que tire o aluno do foco da impossibilidade, da dificuldade, e da falta de expectativa de uso da LI, e isso exige, além de mudança, comprometimento. Assim, ressaltamos que o desejo de ampliação dos horizontes culturais precisa ser iniciado com o professor, podendo ser transmitido através da prática desse profissional aos alunos, levando-os a pensar, a refletir sobre o seu mundo e tudo que está a sua volta. A nossa pretensão é complementar os recursos que temos em sala, dentro das nossas possibilidades, com base em atividades que permitam que os aprendizes interajam, aprendam e produzam conteúdos em LI.

Conscientes de que muitos recursos não estão disponíveis aos professores da escola básica, particularmente as de caráter público, ou, quando existentes, não estão sistematizados e organizados, colocamos como centro dessa pesquisa, o desenvolvimento de materiais didáticos de apoio pedagógico para serem utilizados nas aulas de LI como requisito de propiciar aos alunos aulas mais interativas e dinâmicas visando o propósito final de elevar o nível motivacional desses alunos em relação à aprendizagem da LI.

Acreditamos que o tema possui uma relevância muito grande em virtude da função que a motivação desempenha de despertar nos aprendizes o desejo de aprender, de possibilitar novas construções através do despertar da curiosidade. Apoio-me em referências que apontam a motivação com o objetivo de refletir sobre sua importância dentro do processo de aprendizagem e defendo a relevância deste trabalho, tendo em vista que muitos professores compartilham diariamente das mesmas dificuldades em sala de aula e, portanto, pesquisas que forneçam suporte a esse trabalho são de grande importância.

No plano geral, a pesquisa objetiva uma intervenção na sala de aula de língua inglesa que propicie situações de aprendizagem e uso da LI nas modalidades oral e escrita em uma instituição pública no interior do Maranhão. Essa intervenção se realiza especificamente através da criação/adaptação e aplicação de um material didático de apoio pedagógico nas

aulas, a fim de dar outro significado ao ensino e despertar a motivação do aluno quanto à participação na aula e produção das atividades sugeridas. Todas essas situações mediadas pelo uso do material produzido/adaptado pelo professor regente da disciplina em estudo da turma.

Diante disso, colocamos como pergunta problema dessa pesquisa o seguinte questionamento: *Como a inserção de materiais didáticos de apoio pedagógico produzidos e adaptados pelo professor pode contribuir para a motivação e participação dos alunos nas aulas de LI e trazer novos sentidos para a sala de aula?*

Assim, a pesquisa busca saber de que maneira a criação, adaptação e implantação de materiais didáticos de apoio pedagógico podem contribuir para a motivação dos alunos na aprendizagem de LI e em que medida atividades mediadas por materiais de apoio pedagógico podem contribuir para a produção dos alunos em LI. Para tanto, a pesquisa-ação mostrou ser o método adequado para este estudo, porque problematiza e investiga minha própria prática pedagógica para melhorá-la.

A partir daí voltamos o olhar para a nossa sala de aula, apontando um problema para ser solucionado através da aplicação de uma SD, cuja aplicação deu-se em dez aulas. O problema manteve-se na motivação dos alunos em relação a aprender LI e a intervenção em criar e adaptar materiais didáticos pedagógicos para serem utilizados nas aulas, a fim de proporcionar maior interação dos alunos e despertar a motivação deles. Assim, buscamos fontes teóricas sobre o material didático de LI e criamos e adaptamos peças de materiais didático-pedagógicos para serem utilizados nas aulas de LI.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo fazemos uma breve introdução sobre o ensino de LI no mundo, no Brasil e na escola pública, com foco nos documentos oficiais que regem a Educação Básica no país. Em seguida, mobilizamos estudos que abordam os desafios do ensino de LI como língua franca internacional (SIQUEIRA, 2015) na educação básica e como se configura o papel do professor, e a relação professor-aluno nesse contexto. E procuramos compreender através de fontes teóricas de autores como Paiva (2009a), Leffa (2007b), Ur (2012) e Tomlinson (2013), um pouco mais sobre o material didático e o livro didático no ensino de LI, pensando seu uso e possibilidades, bem como observando o papel do professor em relação à escola, criação e uso desses materiais.

Encerramos o primeiro capítulo refletindo sobre a autonomia do professor nesse processo de produção de material didático. Quanto às pesquisas que mobilizam a autonomia de docentes e discentes no processo de aprendizagem e de como a complementação ao material didático do aluno pode ser um fator de melhoria no processo de ensino e aprendizagem de LI, seguimos discussões apontadas por Ur (2012), Freire (1996), Paiva

(2009b) e Leffa (2007a, 2009). No segundo capítulo apresentamos a metodologia utilizada e os procedimentos da pesquisa. Nesse contexto, caracterizamos a pesquisa, contextualizando a escola-campo e os participantes, e elencamos as etapas executadas na produção de materiais pelo professor para serem utilizados na aplicação da sequência didática.

No último capítulo apresentamos então a aplicação da SD que contribuiu para a criação e utilização de materiais, analisamos e discutimos os dados. Para o desenvolvimento da SD seguimos os pressupostos dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Hadfield e Hadfield (2009), entre outros. Após a descrição da SD, podemos, por fim, apontar os resultados e discutir os pontos atingidos com eles. Assim, analisamos o que de fato surtiu efeito no processo de motivação dos alunos em relação à aquisição de vocabulário, de gramática, de leitura e de escrita em LI. Possibilitando assim, uma reflexão sobre a autonomia do professor e do aluno e da motivação para que as salas de aula se tornem ambientes de interação e aprendizagem sem pressões ou aflições, tanto para o docente³ quanto para os discentes⁴.

³ Neste trabalho os termos “docente, professor e educador” são apresentados como sinônimos, a fim de evitar a repetição de palavras.

⁴ Os termos “discentes, alunos e aprendizes” também são apresentados como sinônimos, a fim de evitar a repetição de palavras.

CAPÍTULO I O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo busca abordar sobre a língua inglesa no mundo, no Brasil e na escola pública, isto é, no contexto educacional do ensino fundamental. Assim, partindo de uma contextualização geral ao entendimento das necessidades reais da nossa sala de aula de LI no ensino fundamental, considerando as necessidades reais do nosso país, com elevada taxa de desigualdade social e muito carente em educação de qualidade. Em seguida abordamos sobre o professor, a relação professor-aluno e a motivação, discutindo sobre o material didático e o livro didático no ensino de língua inglesa. Encerramos o capítulo contextualizando os estudos sobre a autonomia do professor e a produção do material didático.

1.1 A língua inglesa como língua internacional e o ensino na escola pública

O grande poderio econômico da Inglaterra alavancado pelo conjunto de mudanças advindas da Revolução Industrial e, conseqüentemente, a expansão do colonialismo britânico, bem como a influência político-militar dos EUA, após a Segunda Guerra Mundial, provocaram uma vasta expansão da língua inglesa, garantindo a consolidação do idioma como língua internacional nos dias de hoje. Com a globalização mundial, manifestou-se a necessidade de uma comunicação eficiente, e a expansão da LI historicamente explicada, situa esse idioma na condição de língua franca⁵, cada vez mais utilizado e cada vez mais necessário para falantes do mundo inteiro.

Essa condição alcançada pelo inglês se dá não apenas pelo aumento significativo de seus falantes nativos, mas o inglês é hoje a linguagem da informática, das viagens, dos negócios, da tecnologia, etc., e constitui uma função social e comunicativa importantíssima para o mundo, o que conduziu a um crescimento exponencial de indivíduos de quase todas as partes do planeta, que enxergam os benefícios de dominarem o idioma mais difundido da contemporaneidade (SIQUEIRA, 2015, p. 238). O inglês funciona como uma via de estreitamento das relações sociais mundiais e da interação entre diferentes povos e diferentes

⁵ De acordo com Siqueira (2015) entre outras acepções e definições para o termo “língua franca”, uma língua franca é o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas. A BNCC (2017), ao priorizar a visão social e política da língua inglesa considera o status de língua franca como uma língua desvinculada da noção de pertencimento a um determinado território e a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando seu uso em contextos locais.

culturas, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento profissional, pessoal e cultural de qualquer pessoa.

Essa expansão e importância da língua inglesa é reconhecida pelos PCN quando afirmam que:

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades (BRASIL, 1998, p. 23).

É fato que a língua inglesa desempenha um papel fundamental na comunicação global. Ela é um instrumento valioso, que pode abrir portas tanto no mundo acadêmico como no mundo profissional, além de facilitar o acesso ao mundo do entretenimento e das comunicações. Esse papel hegemônico da língua inglesa nos campos da educação, da cultura e do trabalho, justifica a necessidade da aprendizagem do idioma.

No Brasil a educação é regida pela Constituição Federal (1988), ao garantir o acesso à educação, pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), ao regular a estrutura e definir a oferta do ensino em nível nacional, estadual e municipal, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998 e 2000), ao orientarem as secretarias estaduais e municipais quanto ao conteúdo a ser ensinado. Já o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica é definido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que é um documento de caráter normativo aplicado à educação escolar em todo território brasileiro.

Mesmo com todos estes documentos tornando o ensino de línguas obrigatório no Brasil, apenas a legislação não é suficiente, afinal para que se alcance um ensino de qualidade, precisa-se de espaços com condições para que essa aprendizagem aconteça, e de profissionais preparados em sala de aula. Esse é um dos grandes desafios do ensino de língua inglesa no Brasil, especialmente quando nos referimos a este ensino nas escolas públicas, principalmente no que se refere à adequação do ambiente e à qualificação do profissional da área.

Sabemos que há muitos professores lecionando aulas de LI em nossas escolas públicas que não possuem formação específica na área, ou que mesmo possuindo, não desenvolvem as habilidades necessárias para ensinar o idioma. Em muitos casos, é comum que o ensino de inglês fique no grupo das disciplinas para as quais os professores são

distribuídos para preencher a carga horária, eliminando a preocupação com o domínio ou não da disciplina.

Diante disso, existe aqui uma particularidade do ensino de LI; o professor que não possui a formação adequada ou nenhuma formação na área não tem também segurança para desenvolver as aulas. A maioria dos professores não tem prática oral do idioma e a formação continuada ainda não é suficiente para atender a esta demanda. Dessa forma, as dificuldades se mantêm, mesmo conscientes do papel da língua inglesa na comunicação global. Assim, defendemos a necessidade de que a LI deixe de ser um privilégio para poucos e passe a ser vista como uma necessidade para a nossa sociedade e defendemos também que a educação precisa cada vez mais do ensino desse idioma. Porém, infelizmente, nem sempre é esse pensamento que encontramos em nossas salas de aulas, especialmente no contexto da escola pública.

Diante do advento e da acessibilidade dos meios tecnológicos, nossos alunos precisam perceber que a aprendizagem do inglês pode inferir muito para a vida deles. O inglês está à nossa volta, e especialmente conectado à comunicação atual, que deixou de ser apenas local e passou a ser global. Já não nos comunicamos mais apenas com pessoas do nosso país. Hoje, através principalmente e mais facilmente da internet, podemos nos comunicar de forma rápida, prática e acessível com pessoas do mundo inteiro.

De acordo com os PCN:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p.19)

Quando os PCN (1998, p.19) afirmam que “[a] aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão”, deixam claro que a aprendizagem de um novo idioma, como a língua inglesa, nos possibilita interagir com diferentes povos, contribuindo para o conhecimento de aspectos culturais diferentes, outros modos de pensar e agir, e é essa interação que nos leva para uma reflexão maior acerca do outro e de nós mesmos. Nessa aprendizagem não se pode extinguir a cultura do aprendiz, mas acentuar que ao aprender a LI, o aluno tem uma possibilidade maior de aprender sobre uma cultura nova e também de compartilhar a sua cultura, as suas vivências.

O ensino de LI no ensino regular, especialmente da rede pública, tem sido muitas vezes, alvo de críticas e desprestígio, havendo, inclusive, uma crença de que é impossível aprender inglês nessas escolas. Criou-se na sociedade uma convicção de que a aprendizagem de uma LE só acontece nas escolas privadas de idiomas, que se proliferam movimentando um mercado valioso e não acessível para todos. Esses cursos de idiomas, ao seguirem padrões baseados na língua de países específicos (como inglês britânico e inglês americano), difundem ainda mais a ideia de inglês como uma língua hegemônica e pertencente a esses lugares.

O texto da BNCC (2017, p. 240) quando questiona “que inglês é esse que ensinamos na escola?” busca refletir sobre a LI como língua internacional. A Base faz uma crítica ao inglês estruturalista e hegemônico que tende a ser ensinado nas escolas do nosso país e defende o ensino dessa língua na sua condição de língua franca, o que deixa de ser uma língua do “estrangeiro”, e somente de alguns países onde os falantes são modelos a ser seguidos, mas são acolhidos e legitimados os usos que fazem falantes espalhados pelo mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Partindo dessa percepção, a LI está desvinculada da noção de pertencimento a determinado povo, o que implica em questionar a ideia de que o inglês ou é americano ou é britânico e que apenas esses estão corretos e são eles que devem ser ensinados (SIQUEIRA, 2015).

A ideia do inglês americano ou britânico perfeito parece afastar ainda mais o aluno da escola pública do alcance da capacidade de aprendê-lo, tanto que é absolutamente comum que alunos que já tenham concluído o ensino médio e que nunca fizeram um curso extra de inglês, nem tiveram algum contato com falantes do idioma ou se dedicaram a estudar sozinhos além das aulas escolares, ao serem indagados a declarar o seu nível de inglês, é bastante provável que ele será básico ou que responderão que não sabem nada. É isso o que acontece com muita gente: passa pelo ensino regular, estuda inglês por pelo menos oito anos, mas quando precisa declarar, ou diante da necessidade de utilizar o idioma, percebe que não aprendeu muita coisa. Estudamos esse idioma e estamos em constante contato com ele, mas ainda não o dominamos.

Essa dificuldade de domínio das habilidades da LI é apontada também pelo documento dos PCN (1998), que recomenda que a ênfase no ensino de LI na educação regular seja dada ao desenvolvimento da habilidade de leitura:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de

lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

Essa colocação dos Parâmetros justifica-se diante de uma carga horária que não é favorável, o número de horas é pouco e esse tempo limitado não permite dar atenção igual a todas as habilidades, assim a sugestão é focar naquela que se considera a mais importante nesse contexto de aprendizagem. Paiva (2009b), ao ser questionada sobre a metodologia mais adequada dentro da escola pública, para que o aluno seja estimulado a aprender, enfatiza que o aprendiz precisa ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula:

O ensino de LE tem carga horária reduzida, e [...] ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua. (PAIVA, 2009b, p. 35)

Assim como Paiva (2009b) discute sobre metodologias para a aprendizagem de uma língua estrangeira, é de fundamental importância que haja, também, uma discussão constante sobre o material didático e a qualificação do profissional que está ensinando essa língua. Para que todos os envolvidos nesse processo, da esfera federal à municipal, busquem juntos, desenvolver o necessário para que objetivos sejam alcançados no que se refere à essa aprendizagem. Ao apontar para a importância da aprendizagem da LI, o texto da última versão da BNCC afirma que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BNCC, 2017, p. 237)

Para a BNCC, ensinar inglês com base nesse caráter formativo, traz implicações importantes ao currículo, relaciona língua, território e cultura, pois os falantes do inglês estão

presentes no mundo inteiro e em um número maior de falantes não nativos que de falantes nativos. Esse fato nos permite, segundo a BNCC, o questionamento: “afinal, com tantos falantes da LI no mundo, será se ainda precisamos estar em busca do inglês perfeito, ou vir esse idioma em sua função social e política para nós como cidadãos de um mundo cada vez mais globalizado?” A respeito, Ramos (2009) ressalta que:

Num processo de aprendizagem de língua estrangeira, é natural que o aluno tenda a transferir para o “novo” idioma particularidades de sua língua materna. Isso acontece não apenas com relação aos aspectos fonológicos, mas também com respeito à sintaxe, à morfologia e até mesmo ao uso de itens lexicais. (RAMOS, 2009, p. 54)

A autora enfatiza ainda que “não existe um único inglês” e que assim como outras línguas, a LI também “apresenta diferentes variantes, resultantes de processos de interferência e transferência” (RAMOS, 2009, p. 54). Essa transferência de aspectos da língua materna para a língua em aprendizagem é, portanto, inevitável. Não cabe, diante disso, essa busca e essa cobrança de um inglês perfeito, ainda mais quando estamos nos referindo a uma língua falada no mundo inteiro, e, conseqüentemente, com interferências de falantes do mundo inteiro.

Outros fatos devem ser considerados quando nos referimos ao ensino de LI no ensino regular da rede pública. Aqui aparecem as condições da maioria dessas escolas brasileiras: salas de aula superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, a ausência de formação continuada específica para área, falta de materiais adequados, etc., fatores que muitas vezes inviabilizam a qualidade no ensino. A respeito disso, os PCN (1998) enfatizam também a situação das escolas públicas e dos professores brasileiros apontando que:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

Temos então, um documento do Ministério da Educação que reconhece a má condição do ensino no Brasil (e que parece se acomodar à medida que não propõem mudanças). O texto justifica uma opção pela leitura, generaliza a ineficácia do sistema educacional, as condições das escolas, fatos que negam o direito à educação a todos e se contradizem com o texto da Constituição Federal. No entanto, a BNCC nos ajuda a justificar

o ensino da LI, quando elenca as competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental.

Na primeira competência da BNCC, o documento aponta para a reflexão crítica de como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado e de muitas línguas, onde o sujeito precisa identificar o lugar de si e do outro. Em seguida a base segue destacando a competência de comunicar-se na LI, reconhecendo que o idioma é uma ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de conhecimento de outras culturas. Especifica ainda a competência de utilizar as novas tecnologias e linguagens em práticas de letramento e conhecer também diferentes patrimônios culturais materiais e imateriais.

Não se pode mais enxergar a língua inglesa como a língua do estrangeiro, ou a língua dos Estados Unidos, mas devemos vê-la como um idioma de falantes do mundo inteiro e um meio de nos conectarmos a eles. Diante disso, a LI é uma ponte, um suporte de construção social e interação entre as nações, especialmente nesse momento de ápice da tecnologia em que se encontra a nossa sociedade. O fato, porém, é que ao buscarmos um resultado positivo na aprendizagem da língua inglesa nos deparamos com um conjunto de problemas.

Ainda existe em nossos ambientes de aprendizagem bastante falta de vontade e motivação quando nos referimos à aprendizagem de LI, há também as diferenças individuais, problemas específicos que variam de aluno para aluno, como a classe social, família, ideologias, estranhamentos em relações a outras culturas, etc. Todos esses fatores geram uma resistência quanto à aprendizagem da LI. Essa situação não ocorre somente com os alunos. Professores e demais membros da escola (como diretores e coordenadores), muitas vezes apresentam os mesmos sentimentos em relação ao ensino aprendizagem da LI. É comum, ainda nos depararmos com a crença de que é impossível e/ou desnecessário aprender o idioma.

É justificável que a comunidade escolar priorize outras áreas do conhecimento, como as ciências exatas e humanas com as disciplinas de língua portuguesa e matemática, deixando o ensino de outras disciplinas, como as línguas estrangeiras, de lado, pois se pensarmos nos exames externos nacionais, especialmente a nível fundamental, esses conhecimentos serão os mais cobrados por eles. O problema é que muitas vezes funciona como se tanto faz para o aluno aprender ou não a LI, pois nem a própria escola acredita que isso seja possível acontecer, ou não demonstra atenção para essa área.

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola pública se torna um desafio cada vez maior para professores e alunos. Ao professor de LI cabe a

difícil missão de ser, antes de tudo, um conquistador de emoções e das atenções para que seu trabalho não se torne inútil. Cabe a ele trabalhar a motivação do aluno para alcançar um melhor resultado e alcançar os objetivos planejados. Ao aluno cabe a difícil tarefa de, no que diz respeito à aprendizagem da LI, sair de uma comunidade onde essa aprendizagem é desnecessária e pouco provável, e incluir-se ao grupo dos que vêem a importância e a possibilidade de aprender a língua inglesa.

Assim, observamos um problema central em relação às dificuldades relacionadas à falta de motivação no ensino de língua inglesa, levando em consideração que esse muitas vezes não é um problema somente dos alunos, mas de toda a comunidade escolar envolvida no processo. Essa percepção chama atenção para a existência de alguns aspectos, como a crença em não conseguir aprender um novo idioma e a resistência a essa aprendizagem por se tratar de um elemento originalmente pertencente a uma cultura diferente da nossa e não construir um significado relevante quanto a sua importância para a vida presente e futura.

Esse fato é percebido no nosso dia-a-dia em sala de aula. É provável que todo professor de LI já tenha, em algum momento, ouvido a pergunta “para que estudar inglês, professora? Eu nem vou sair do Brasil mesmo”. E, afinal, para que estudar inglês? Será se nós, professores de língua inglesa possuímos a resposta certa para essa pergunta? O texto da BNCC, ao apontar a visão do caráter formativo que a língua inglesa possui, ajuda-nos a justificarmos as nossas respostas e a nos mantermos firmes diante delas.

Podemos destacar a importância desse idioma para a sociedade atual, seu uso mundialmente, e os benefícios que a aprendizagem desse idioma pode nos proporcionar enquanto cidadãos de um mundo globalizado. Todavia, só isso, provavelmente, não seria o suficiente para que um aluno de escola pública, que muitas vezes vai para a escola sem o café da manhã ou o almoço (ou nenhum dos dois), que não dispõe de condições básicas para sobreviver, coloque a aprendizagem de uma língua estrangeira como um ponto importante para a sua vida. A Base Nacional, ao citar o que denomina de caráter formativo, justifica a aprendizagem de inglês como acesso aos saberes linguísticos essenciais para a participação do aluno na globalização:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BNCC, 2017, p. 239)

O tratamento dado ao componente língua inglesa na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de “língua franca” (BNCC, 2017, p.239), uma língua que não é mais apenas de países legitimados, mas de uma língua com falantes no mundo inteiro e com um número maior de falantes não nativos que de falantes nativos. Essa expansão da língua inglesa a caracteriza ainda com uma língua “com diferentes repertórios linguísticos e textuais”, nesse contexto a BNCC aponta que:

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BNCC, 2017, p. 240)

É comum a crença de que o inglês é a língua dos *States*, como nossos alunos dizem, ou que se “é difícil aprender o português, é impossível aprender inglês”, ou sempre esperar tudo pronto do professor, apenas recebendo o conteúdo sem despertar nenhum interesse por ele, além de utilizar a famosa frase “não entendi nada prof., traduz aí”, como se a aprendizagem do idioma se resumisse apenas a atividades de tradução. Outras vezes ouvimos um “a senhora está me xingando?”, não demonstrando nenhum interesse em tentar compreender o que está sendo falado em inglês na aula. Cabe aqui a colocação dos PCN quando ressaltam o papel do inglês na sociedade atual, mas apontam para a crença de que essa é uma língua apenas de um país:

Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. É, em geral, percebida no Brasil como a língua de um único país, os Estados Unidos, devido ao seu papel atual na economia internacional. Todavia, o inglês é usado tão amplamente como língua estrangeira e língua oficial em tantas partes do mundo, que não faz sentido atualmente compreendê-lo como a língua de um único país. As pessoas podem fazer uso dessa língua estrangeira para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico. (BRASIL, 1998, p. 49)

Conforme colocado pelos PCN não faz sentido que o inglês seja visto apenas como a língua dos *States*, ou que sua aprendizagem não trará benefícios, afinal, conforme afirma Leffa (2009) não conhecer uma língua estrangeira no mundo atual é como desconhecer a escrita numa sociedade letrada, ou não ter acesso à informação numa sociedade baseada no conhecimento. E para que se alcance a aprendizagem da língua é preciso querer, para querer

algo precisamos reconhecer o seu valor e “para reconhecer o seu valor é preciso conhecer” (LEFFA, 2007b, p. 16).

Aqui surge então a complexidade da nossa resposta, Leffa (2007b), em seu texto *para que aprender inglês, profê?*, defende que o aluno da escola pública é excluído (e se auto exclui) do grupo de aprendizes de uma língua estrangeira, pois à medida que a sociedade valoriza um idioma, por exemplo, ele se torna objeto para poucos, para aqueles que possuem maior poder aquisitivo, e é exatamente o fato de não ser para todos que o mantém tão valorizado. Esse processo causa a exclusão do aluno de classe baixa do grupo de falantes, ou de aprendizes ativos de uma língua estrangeira e “quem é excluído não tem possibilidade de conhecer, logo não valoriza” (LEFFA, 2007b, p. 16). Leffa aponta também que:

A ideia de que aprender uma língua é pertencer ao clube dos aprendizes dessa língua parece útil para explicar o processo de auto-exclusão na aprendizagem da língua estrangeira. Parte-se aqui do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A auto-exclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade partiu de sua própria vontade. (LEFFA, 2007b, p. 05)

É fato que diante de uma sociedade onde ainda temos uma desigualdade social imensa, muitas coisas se tornam bem mais difíceis para as camadas mais excluídas, mas é exatamente nesse ponto que precisamos inserir o discurso da mudança. Discurso este no qual o ambiente escolar pode influenciar na vida de qualquer ser humano à medida que deixa de ser reprodutora dos valores das classes dominantes e passa a buscar qualificação para atingir seus alunos e orientá-los ao alcance dos seus objetivos.

É óbvio que apenas a vontade da escola e dos professores não é capaz de mudar de uma vez o que está condicionado também pelo que está fora dos muros da instituição. No entanto, se a mudança não partir dessa comunidade, que muitas vezes é o único ambiente que o aluno possui que ainda o faz acreditar em uma mudança na sua qualidade de vida, não podemos esperar que ela venha das demais áreas sociais da vida desse aluno.

A escola que possui o papel de libertar o aluno da auto-exclusão, de criar meios para que o aluno deixe de crer na sua incapacidade de aprender, ou na sua falta de aptidão pela aprendizagem e passe a querer e começar a aprender. É preciso que o aluno pobre também aspire, sonhe, aprenda, saia do lugar onde está e busque as possibilidades que também existem para ele. É a educação que muda e norteia a visão de mundo de uma sociedade, “educar tem a

possibilidade de aproximar o sujeito, de fazer a inclusão no grupo, de dar dignidade” (LEFFA, 2007b, p. 9).

O British Council (2015) disponibilizou um estudo com o tema “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado com exclusividade pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, e com o objetivo de entender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira. A pesquisa procurou compreender o contexto do ensino de inglês no Brasil, abordando desde políticas públicas até as práticas cotidianas, coletando informações dos diversos atores envolvidos. O texto é uma fonte riquíssima e base para o conhecimento de como a LI se desenvolve no contexto da escola pública no Brasil. Conforme esse estudo:

As principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 09)

Fica evidente que a melhoria do sistema público só acontecerá com integração nesse objetivo por parte de todas as instâncias que constituem o sistema educacional (desde a esfera federal, estadual, secretarias municipais de educação, gestores e professores), partindo da elaboração de ações conjuntas e com finalidades voltadas para a resolução de problemas reais. A partir dessa análise, apontamos para uma reflexão político pedagógica, na qual não se trata apenas da sala de aula isolada, mas de todo o espaço do aluno e do professor, destacando o papel de cada um dentro do processo de ensino aprendizagem, pensando-o como um todo.

Diante dessa preocupação, nos questionamos o quanto é importante refletimos dentro desse processo, para entender o porquê de alunos e professores se sentirem cada vez mais desanimados para aprender e ensinar o idioma, e quais atividades podem ser desenvolvidas, para que esse quadro seja melhorado dentro das nossas escolas. Por enquanto, o que podemos perceber é que professores seguem sozinhos em busca de qualificação e melhores condições de trabalho.

1.2 O professor, a relação professor-aluno e a motivação no ensino de língua inglesa

Considerando o contexto atual dos professores de LI, podemos afirmar que, no que concerne na busca de melhorias na qualificação e na condição de trabalho, é comum observarmos professores investindo recursos próprios em especializações. Mesmo assim, os

reajustes salariais anuais são negados ou postergados pela secretaria de educação, afirmamos com base no que acontece na escola e secretaria de educação pilares desta pesquisa. Além disso, o fato de professores de outras áreas lecionarem a disciplina de inglês por falta de professores especializados faz com que um número grande de professores de inglês não possua formação específica.

O professor raramente leciona apenas LI, normalmente têm sua carga horária dividida em disciplinas diferentes, o que vai exigir mais tempo para preparação de aulas, e todas as demais atividades extraclasse que o professor realiza, o que pode resultar em menos preparação para as aulas de inglês, observando que normalmente a outra disciplina tem lugar de mais importância dentro do currículo e é preciso mais investimento do professor nela.

Quanto aos materiais didáticos e tecnológicos, o professor leva-os de casa, pois mesmo havendo demanda não há na escola, como é o caso da escola onde se situa essa pesquisa: as séries iniciais do ensino fundamental não possuem livro didático de LI, além disso, constatamos que a escola não dispõe de nenhum material pedagógico direcionado ao ensino de LI, cabe ao professor buscar os materiais a serem utilizados em sala de aula, bem como organizar os conteúdos.

Diante de tantos desafios da educação no século XXI, além de pensar na didática, na metodologia, no material e no plano de aula, o professor de LI precisa, também, pensar sobre o porquê do ensino de LI na escola e refletir sobre sua contribuição para a formação em LI na educação básica. Morosov e Martinez (2008) ao escreverem sobre didática e avaliação em língua estrangeira, advogam que os professores, por serem, assim como qualquer outra pessoa, influenciados por crenças e valores, determinam muitas de suas atitudes baseadas nas suas convicções, e comentam a necessidade do professor de aprender a fazer a leitura das concepções que o cercam, para perceber o que ele está produzindo em sala de aula.

Todos nós professores de LI, temos crenças que influenciam a aprendizagem desse idioma, e essas crenças acabam interferindo em nossa prática em sala de aula. Por isso, destacamos a importância do Mestrado Profissional em Letras para os professores, pois conhecer as teorias é importante, aplicá-las na sala de aula de outro professor garante-nos aprendizagem e reflexão, porém, conhecer a teoria e aplicá-la em nossa própria sala de aula, faz uma aprendizagem muito mais significativa. Além de ocorrer o possível reconhecimento não apenas do meu aluno, mas principalmente o próprio reconhecimento como professor, e isso conduz à reflexão e ao melhoramento da prática.

Nesse sentido Morosov e Martinez (2008, p. 39) afirmam que “a intenção da aula de LE é fazer com que as atividades possam promover o uso da língua natural da maneira como é

utilizada, isto é, em atividades que envolvam a comunicação com sentido para os alunos”. O professor sabe que a sala de aula apresenta várias características e recebe várias influências, nossos alunos aprendem em ritmos diferentes, possuem habilidades e motivações diferentes, por esse motivo, é de extrema importância que o professor tenha sempre em mente quem são seus alunos e quais as suas necessidades, para que a partir daí estabeleça seus planejamentos, abordagens e materiais a serem utilizados nas aulas. É também papel do professor construir um espaço de sala de aula agradável, despertar o interesse e a curiosidade do aluno para o que se está ensinando, sempre levando em consideração os objetivos do que se ensina.

Deve-se, portanto, criar um ambiente favorável, onde o aluno sinta-se a vontade para interagir e não tenha medo de errar, afinal o erro deve ser parte do processo de aprendizagem. Vale salientar que o aluno é apenas uma parte do processo de aprendizagem, que se completa com o professor, com a metodologia utilizada e com o ambiente escolar. O professor precisa ser um constante observador especialmente dos resultados do seu objetivo em sala de aula. Para que isso seja possível, a preparação é essencial. Sobre essa responsabilidade do professor e em relação aos recursos Holden (2009) defende que:

Uma responsabilidade fundamental para o professor é ter certeza de que as metas de aprendizagem e os métodos pedagógicos sejam apropriados ao contexto: não faz sentido tentar usar materiais que requeiram muito tempo em sala de aula se seus encontros se resumem a dois períodos de 50 minutos por semana. Da mesma forma, não faz sentido usar recursos de multimídia como parte central do ensino se for difícil ter acesso regular a eles. (HOLDEN, 2009, p. 21)

É o professor o melhor conhecedor da sua situação de ensino específica, então cabe a ele o papel de propiciar, dentro do seu ambiente e da disponibilidade de materiais possíveis, que a aprendizagem aconteça. É preciso, portanto, ser realista sobre o que realmente é possível em sala de aula, determinar o que há disponível e o que e como podem ser utilizados de forma acertada. O planejamento, a motivação, a contextualização são exemplos de características que devem fazer parte da rotina do professor de LI. Estar sempre em busca de métodos, recursos e ferramentas que estimulem seus alunos a produzirem, e alavancarem seu aprendizado.

Motivar os alunos a praticar o idioma é um dos grandes desafios para os professores, as razões vão desde a resistência ao novo, o medo de ser ridicularizado na sua tentativa e ao sentimento de incapacidade diante do novo idioma. É importante manter a sala de aula em um mesmo ritmo, trazer o universo do aluno para a aula, o que pode implicar na necessidade de fugir da rotina do livro didático que muitas vezes trata de uma realidade completamente diferente do meio de ensino em que está sendo aplicado.

Segundo Ferro e Bergman (2013, p. 121), “a superação dessas barreiras depende da capacidade do professor de estabelecer um ambiente confortável e estimulante para o aprendiz em sala de aula, fazendo, sobretudo com que os alunos não se sintam intimidados.” O professor de língua deve ser um motivador, encarar os erros dos alunos como forma de aprendizagem natural e deixá-los a vontade para que consigam desenvolver as habilidades de fala, leitura, escrita e audição sem medo, cada um em seu tempo, dentro da sua realidade e da sua compreensão.

Nesse sentido, Sánches et. al (2013) defendem a importância de uma relação positiva entre o aluno e o professor:

Um relacionamento positivo professor-aluno, é crucial dentro da sala de aula. Devido ao impacto que esse relacionamento pode ter, é necessário que os professores entendam que os alunos precisam sentir-se confortáveis e confiantes na pessoa (professor) com quem estão aprendendo. Ou seja, os professores precisam estar cientes do impacto da dimensão emocional em sua sala de aula de EFL (SÁNCHEZ et. al, 2013, p. 117).⁶

Esses autores apontam para a necessidade da compreensão do professor de que o aluno precisa sentir-se confortável, que acredite no professor, tendo consciência do impacto da dimensão emocional na aprendizagem de LI. A transmissão do conhecimento apenas não é mais suficiente para o público que recebemos hoje em nossa sala de aula, além de segurança nessa transmissão, o professor deve propiciar um ambiente em que o aluno sintase confortável a aprender, que o professor se torne também um dos motivos que levam o aluno a querer aprender. A respeito dessa representação do professor, Ur (2012, p. 17) aponta que:

O professor normalmente representa o protótipo do falante de inglês durante uma aula. É seu sotaque, escrita e uso de linguagem que os alunos usarão como modelo imediato. Por isso, não deve sentir-se desconfortável em aproveitar o tempo de aula para fornecer esse modelo: os alunos precisam ouvi-lo e vê-lo usando o idioma⁷.

Neste mesmo sentido, Sánches et. al (2013) apontam que a relação entre professor e aluno tem um impacto nas atitudes e a realizações dos alunos, assim como a relação que os alunos criam dentro da escola. Sentir-se confortável com o professor e com o meio ambiente escolar, pode levar o aluno a construir relações mais positivas, a desenvolver um

⁶No original: A positive teacher-student relationship, therefore, is crucial inside the classroom. Owing to the impact this relationship may have, then, it is necessary for teachers to understand that students need to feel comfortable with, and confident in, the person (teacher) with whom they are learning. That is, teachers need to be aware of the impact of the emotional dimension in their EFL classroom.

⁷No original: The teacher normally represents the prototype of the English speaker during a lesson. It is your accent, writing and language usages that the students will use as their immediate model. So don't feel uneasy about taking lesson time to provide such a model: students need to hear and see you using the language.

comportamento melhor no seu contexto social e a melhorar suas habilidades sociais. Assim, Ur (2012) infere que a motivação em sala de aula está diretamente associada à relação entre aluno e professor e ela é um fator crucial no sucesso da aprendizagem de língua. Desta forma, o professor juntamente com o material didático “fornece informações sobre a língua: seus sons, letras, palavras, gramática e uso comunicativo. As habilidades de ensino mais essenciais são a capacidade de fornecer amostras apropriadas de linguagem falada e escrita e explicações claras” (UR, 2012, p. 11).

Como ativador, é essencial fazer com que os alunos usem o inglês para que a aquisição ocorra. Isso não significa necessariamente que eles falem ou escrevam; pode envolver apenas escutar ou ler. Portanto, o professor precisa fornecer tarefas que ativem os alunos e levem-nos a fazer coisas que envolvam interação com as formas, com os significados e com os usos da linguagem. Ensinar jovens e adolescentes dentro de um sistema educacional em um país não falante de inglês responsabiliza o professor a aumentar a motivação do aluno.

Segundo Ur (2012), há três principais maneiras que o professor pode influenciar a motivação do estudante. A primeira é aproveitando cada oportunidade para mostrar aos alunos o quão importante isso é para eles; as oportunidades de estudos que o mundo do inglês fornece, a possibilidade de emprego, para atividades de lazer e entretenimento e ainda a interação social com pessoas de outras culturas e linguagens, seja online ou face a face. A segunda é encorajando a imagem deles como aprendizes de sucesso, tendo sempre o cuidado e cautela ao fornecer *feedback*, e não perder a oportunidade de elogiar e encorajar. E a terceira forma, e mais relevante dentro do contexto desse trabalho, é assegurando que as atividades da sala de aula sejam interessantes. É preciso criar atividades que criem e mantenham os alunos interessados.

Sánchez et. al (2013) também defendem que propiciar um ambiente de aprendizagem agradável ao aluno, que eleve o processo de aprendizagem, deve ser um dos principais objetivos do professor dentro do processo: “Um dos principais objetivos do ensino, portanto, é criar uma atmosfera que melhore o processo de aprendizagem” (p. 119), e acrescentam que a existência de uma relação saudável entre professor e aluno pode ser um fator motivador. Para os autores, o professor precisa reconhecer as diferenças existentes em sala de aula, pois

para sustentar a motivação dos alunos, o professor precisa aceitar que, dentro da sala de aula, existem diferentes tipos de alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

Esses diferentes estilos de aprendizado precisam ser atendidos na prática do professor. (SÁNCHEZ et. al, 2013, p.120) ⁸

Para esses autores, manter a motivação dos alunos implica em conhecer a sua sala de aula, perceber as individualidades dos alunos e buscar trabalhá-las, de modo a superar desafios, dentro da sua prática. Nesse sentido, apontam também que:

[...] os alunos podem sentir-se mais confortáveis e motivados para aprender quando os professores fazem algum tipo de esforço extra para recompensá-los e incentivá-los, e demonstram paciência ao dar explicações e ao gerenciar o comportamento dentro da sala de aula. Por fim, os professores precisam mostrar que acreditam na capacidade de um aluno, pois se um aluno se sente confiante e também acredita no que o professor está fazendo, isso o ajudará a aprender mais. (SÁNCHEZ et. al, 2013, p. 120)⁹

Aceitar (ter a sensibilidade de ver) que a sala de aula é composta por seres humanos e que cada um deles é diferente, trabalhar pontuando a esses alunos as suas posições dentro desse mundo globalizado e as vantagens que a aprendizagem de um idioma pode gerar para a vida deles, encorajando e agindo com cautela diante das avaliações, e desenvolvendo atividades que despertem e mantenham o interesse do aluno, tem como resultado para o aluno desenvolvimento, prazer, empatia, respeito e confiança.

Não há dúvidas de que a motivação é um fator essencial no envolvimento e desenvolvimento escolar do aluno, ela é indispensável para a aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares, pois somente estando motivado o aluno deseja aprender e progredir. No entanto, o quadro mais comum no cotidiano do professor é deparar-se com alunos desmotivados, que parecem estar presentes apenas fisicamente em sala de aula e mentalmente ausentes.

O aluno deve estar preparado para atuar em sala de aula, e para que isso aconteça todo planejamento do professor tem como parte o aluno, é no aluno que o plano se desenvolve (ou deve se desenvolver) e para que seu objetivo seja lançado é preciso que o aluno também faça sua parte, porém, para fazer sua parte, o aluno precisa estar motivado para a realização de

⁸ No original: in order to sustain students' motivation, a teacher needs to accept that inside the classroom different kinds of students exist, who have different styles of learning. These different styles of learning then need to be catered for in the teacher's practice.

⁹ No original: [...] students may feel more comfortable and motivated to learn when teachers make some kind of extra effort to reward and encourage them, and demonstrate patience when giving explanations and managing the behavior inside the classroom. Finally, teachers need to show they believe in a student's ability e.g. if a student feels confident and also believes in what the teacher is doing, this will help students to learn more.

tarefas. A aula acontece com a interação entre aluno, professor e ferramenta didática, e todos devem estar em consonância e possuir os mesmos objetivos.

Estar motivado significa dizer que o aluno está predisposto a participar do planejamento do professor, mas para isso é necessário que tenha um motivo para fazê-lo, que sinta não só a necessidade, mas também a vontade de atuar. Desta forma, ao apontar discussões sobre motivação Brown (2001) defende que:

Para que qualquer atividade na sala de aula seja considerada motivadora, ela não precisa ser notavelmente marcante, inovadora ou inspiradora. Mesmo os procedimentos comuns em sala de aula (conversa, verificação do dever de casa, conversas no início da aula, etc.), se atender as necessidades de ordem inferior, podem preparar o caminho para atender as necessidades de ordem superior. (BROWN, 2001, p. 75)¹⁰

Brown (2001) delibera ainda que a motivação é maior quando é possível fazer escolhas próprias. Na sala de aula, quando os alunos têm a oportunidade de escolher o que querem alcançar eles são mais satisfeitos e buscarem isso com autonomia. A motivação nesse sentido é o que leva a pessoa a atuar e iniciar uma ação, esforçar-se e persistir, com a finalidade de alcançar uma meta. É preciso então que o aluno tenha ou encontre um motivo para atuar e esforçar-se para alcançar algo. O autor fala ainda sobre as causas internas e externas que produzem a motivação e define que a motivação intrínseca implica em a realização de uma atividade pelo prazer que ela proporciona, vem do interior, do interesse, da curiosidade.

A motivação intrínseca leva o indivíduo a fazer o que gosta pelo sentimento de satisfação. Já a motivação extrínseca consiste na realização de uma atividade para alcançar algo agradável ou evitar algo desagradável. Está relacionada, portanto, a fatores externos à pessoa motivada, como recompensas por bens materiais, por exemplo. De fato, todos os nossos alunos têm diferentes razões para estar na sala de aula e possuem diferentes motivações para aquilo que esperam aprender.

Encontrar essas diferentes motivações pode ser um desafio, portanto, nós precisamos de metas para aquilo que possuímos em mente. Professores devem sempre estar tentando fazer tarefas que despertem a motivação intrínseca dos alunos, criando atividades que, uma vez começadas, façam os alunos quererem completá-las apenas pelo contexto da própria

¹⁰ No original: For any activity in the classroom to be considered motivating, then, it needs not be outstandingly striking, innovative, or inspirational. Even familiar classroom procedures (talking roll, checking homework, small-talk at the beginning of class, etc.), if they fulfill lower-order needs, can pave the way to meeting higher-order needs.

atividade. Obviamente os resultados de atividades desse tipo sempre podem variar de aluno para aluno ou de sala de aula para sala de aula, mas a ação de desenvolvê-las caracteriza um profissional como um bom professor.

Com base no exposto, é possível afirmamos que ao motivar o aluno, despertando nele a vontade de aprender, o gosto pelas atividades realizadas em sala de aula e a compreensão da necessidade de conhecer a LI, é muito importante para que o aluno tenha sucesso. E isso, indiretamente, é importante para o sucesso do professor, pois, acredito que parte da motivação do professor situa-se no bom desenvolvimento do seu aluno. Então, quando desenvolve atividades que despertam a motivação dos alunos, o professor também está colaborando com a manutenção da sua própria motivação.

As observações realizadas durante o ano letivo mostraram-nos que os alunos encontram-se desmotivados a aprenderem a LI. Isso acaba resultando em negar-se a participar das atividades sugeridas, e em manter a crença na impossibilidade de aprender o idioma. Por esse motivo, consideramos que criar meios para aflorar ou resgatar a motivação do aluno é essencial para o trabalho do professor de LI. E para isso é preciso que esse professor proporcione que a sala de aula seja um ambiente agradável ao aluno, onde ele possa realizar atividades não apenas pela consciência de que é importante aprender, mas que isso possa ir muito além e despertar o aluno a querer mais, a buscar o ápice da aprendizagem dentro e fora da sala de aula, porque isso é algo que ele realmente deseja, e não apenas porque é requerido que seja feito.

Dentro desse processo, destacamos a importância dessa didática e sensibilidade por parte do professor, algo que não acontece sem instrumentos. Por isso, colocamos como parte essencial o material didático que o professor utiliza e as atividades que realiza com esse material. Dentro desse ponto surgem novas discussões que serão apresentadas no tópico a seguir.

1.3 O material didático e o livro didático no ensino de língua inglesa

Todo educador, independente da disciplina curricular, sabe o quanto os materiais didáticos potencializam a aprendizagem, eles são uma importante ferramenta no processo de interação entre os sujeitos. O material didático proporciona ludicidade, compartilhamento de saberes e possibilita aos seus usuários a oportunidade de intervir na produção da transformação de conhecimentos. Diante de sua importância não se pode excluir a necessidade de sua qualidade, pois o material didático pode ser um agente para a contribuição da aprendizagem.

De acordo com a proposta desse trabalho, utilizaremos a definição de material didático situada em Tomlinson (2013, p. 66) que define materiais como:

qualquer coisa que possa ser usada para facilitar o aprendizado de uma língua. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cenestésicos, e podem ser apresentados em forma impressa, através de performance ao vivo ou em display, ou em fita cassete, CD-ROM, DVD ou pela internet.¹¹.

Consideramos também Silva et. al (2014, p. 264) que define o MD “como artefatos incorporados ao trabalho do professor servindo de auxílio para o processo de ensino e de aprendizagem em contextos de formação”. Nesse sentido abarcamos também as colocações de Tomlinson (2013) de que os materiais:

[...] podem ser instrucionais, experienciais, elicitivos ou exploratórios, na medida em que podem informar os alunos sobre a língua, podem fornecer experiência da língua em uso, podem estimular o uso da língua ou podem ajudar os alunos a fazer descobertas sobre a língua por si mesmos. (TOMLINSON, 2013, p. 66)¹²

No entanto, é comum, ao falarmos em material didático, associarmos o termo rapidamente ao Livro Didático (LD), e muito comum também, que esse seja muitas vezes o único material didático utilizado em sala de aula. É claro que o livro didático é uma ferramenta de importância que faz parte de forma muito significativa do cotidiano de professores e alunos. Ele tem sido um modelo a ser seguido e um recurso didático que auxilia o trabalho do professor, porém é preciso estar em alerta para que esse material não aliene a tarefa do professor e torne-se a única ferramenta de trabalho.

Essa discussão que sempre aponta para o livro didático quando nos referimos ao material didático não é por acaso. Como material impresso, o livro didático é conhecido há muito tempo, desde o século XVII. Para ampliar os nossos comentários, buscamos os estudos de Paiva (2009a), que no texto *A história do Material Didático* relata um pouco da trajetória. Segundo a autora a produção de livros teve início no século XV quando Gutenberg inventou a imprensa, antes disso os modelos utilizados eram produzidos em formato de rolo, o que dificultava a leitura e em manuscritos em pedaços de couro. Segundo Paiva (2009a), a invenção da imprensa, inaugura uma nova dimensão para a humanidade: a cultura letrada.

¹¹ No original: anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet.

¹² No original: [...] can be instructional, experiential, elicitive or exploratory, in that they can inform learners about the language, they can provide experience of the language in use, they can stimulate language use or they can help learners to make discoveries about the language for themselves.

Paiva (2009a) infere ainda que nesse período apenas o professor tinha acesso ao livro, o aluno copiava o conteúdo através de ditado. A autora ainda relata que a escolha do livro estava associada à disponibilidade do material, sendo comum, até o final do século XVIII, salas de aulas com livros diferentes. Quando traçamos o avanço do livro, como material didático, observamos que aos poucos ele foi deixando de lado o foco apenas em estruturas gramaticais e incluindo a comunicação, percebendo-se uma tentativa de tornar o ensino cada vez mais próximo do aluno, o que continua sendo uma preocupação atual.

Em relação à distribuição do livro didático nas escolas públicas brasileiras, essa é uma responsabilidade da instância federal, que faz a oferta através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É o PNLD que regula a oferta de materiais didáticos, oferecendo, a todas as escolas públicas do país, acesso gratuito a livros didáticos. A escolha do material é feita por votação nas escolas. Cada escola escolhe um livro e o mais votado por todas passa a ser utilizado.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2019, p. 01).

O texto disponível no Portal do Ministério da Educação (MEC) informa que o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Mesmo com esse avanço tão significativo na produção e distribuição do material didático o acesso a ele ainda é uma problemática a ser superada. Isto não é diferente no contexto do LD de língua inglesa.

Em relação aos livros didáticos para o ensino de LI, com o passar dos tempos foram implantadas mudanças significativas para o auxílio no ensino de LI, como por exemplo, as transcrições fonéticas (o que demonstrava uma preocupação com a fala) e uso da tecnologia sonora (Paiva, 2009a). Segundo a autora, na década de 40 a produção de livros voltados ao

ensino de língua inglesa continuava dando ênfase à linguagem oral e autores defendiam o uso da língua em situações do cotidiano. Esses materiais também apresentavam atividades centradas na audição com ênfase na pronúncia e entonação, adiando o contato com a leitura e escrita que deveriam acontecer somente após a aquisição das estruturas fonéticas.

A década de 70 apresentou uma fértil produção do material didático assim como a preocupação com as necessidades dos aprendizes demonstrada na elaboração de livros para propósitos específicos, as funções da língua adquirem espaço maior, apesar da gramática (Paiva, 2009a). De lá para cá, sabemos que os livros didáticos passam por constantes inovações, acompanhando também o avanço da tecnologia. Hoje os materiais oferecem áudio, guias para professores e agora tanto professores como alunos contam com a ajuda de suportes online, além de diversas ferramentas como, por exemplo, o uso da realidade aumentada (RA).

A realidade educacional (e social) brasileira tem mostrado que o livro didático continua sendo o recurso mais utilizado em sala de aula (se não o único) e fonte de atualização de professores. Essa utilização do livro didático possui lados positivos e negativos que são apontados. Desta forma, Holden (2009) afirma que,

O livro didático pode ser um amigo ou um inimigo! Como amigo, ele lhe oferece uma estrutura de ensino. Serve para atingir seus alvos e objetivos gerais tanto quanto para refletir sobre as necessidades da sala de aula (carga horária; tamanho da classe; idade, nível de conhecimento e interesses dos alunos). [...] Apoiar tanto você quanto seus alunos com explicações e exemplos adequados, e o ajuda a fazer a conexão entre o inglês do mundo exterior e o da sala de aula. Além disso, compreende a sua própria cultura e o ajuda a explorar semelhanças e diferenças entre ela e a dos povos de língua inglesa (HOLDEN, 2009, p. 18).

Ur (2012), também lista as vantagens e desvantagens do livro didático, como primeira vantagem do livro didático a autora coloca a estrutura (*framework*), pois há uma organização para que “professores e alunos saibam onde estão indo e o que virá depois, então, há uma sensação de estrutura e progresso” (UR, 2012, p. 209). Em seguida o autor defende que outra vantagem é a utilização do livro didático como um programa de estudos (*syllabus*). Além disso, o livro didático fornece textos e tarefas prontas (*ready-make texts and tasks*) que garante mais tempo para o professor. E por fim, a autora aponta também a autonomia (*autonomy*) como uma das vantagens do livro didático, defendendo que o aluno pode usar o livro didático para aprender um novo material, revisar e monitorar seu progresso de forma autônoma.

De fato, todas essas vantagens são percebidas em relação ao livro didático. Ele tem sua estrutura desenvolvida de acordo com os documentos oficiais que determinam os conteúdos a serem estudados em cada série, elencados de forma progressiva, com textos e

tarefas prontos, mas que não retira do professor a autonomia para utilizar outros materiais. Ao contrário, os guias para o professor presentes no livro didático, normalmente sugerem alternativas de materiais e seus usos como complementação. Assim, o livro didático funciona como uma base para o trabalho do professor, até mesmo porque esse é objetivo pelo qual ele é elaborado.

Ur (2012) defende sua opinião em favor da utilização do livro didático em países não falantes de LI. A autora aponta que o conjunto de estruturas existente no livro didático ajuda a regular o tempo e a programação, além de fornecer uma base para as ideias complementares, ou seja, professores e alunos têm autonomia para fazerem suas próprias coisas, criarem atividades e/ou utilizarem diferentes meios e materiais, mas sabendo que há um programa estruturado para retornar quando necessário.

No entanto, o autor lista também o que considera como desvantagens do livro didático. Nessa lista ela aponta a inadequação defendendo que “cada sala de aula possui suas necessidades de aprendizagem individuais. Nenhum livro didático pode satisfazê-las completamente” (UR, 2012, p. 209). A autora coloca também a falta de propósito ou irrelevância defendendo que os tópicos do livro didático podem não ser relevantes ou interessantes para a sala de aula e que os materiais escolhidos pelo professor podem ser mais interessantes e atualizados de acordo com a sala de aula.

Além disso, Ur (2012) aponta sobre a incongruência cultural, pois “o conteúdo do livro didático pode ser culturalmente inapropriado, o que pode não apenas torná-lo irrelevante ou desinteressante, mas também causar desconforto ou até mesmo ofensa” (UR, 2012, p. 209). E por fim, a autora coloca como desvantagens também a gama limitada de níveis, uma vez que o livro didático mira uma população estudantil particular e raramente satisfaz a variedade que existe na maioria das aulas. E ainda, o fato de muitos professores seguirem o livro sem criticá-lo, ou sem usar iniciativas próprias, coloca-os na posição de apenas mediadores do conteúdo, e nem sempre esse conteúdo, ou a forma como é abordado, está de acordo com as necessidades da sala de aula.

Conforme citado por Ur (2012), o livro didático muitas vezes é inadequado e, dessa forma, esse livro, que costuma ser o único material oferecido ao aluno e ao professor muitas vezes acaba caindo em desuso. Desta forma, professores afirmam adotar uma apostila e utilizarem outros materiais retirados da internet. Todavia, os PCN (1998) indicam maior flexibilidade dos currículos, o que tem contribuído para uma nova visão acerca da relação professor *versus* escolha do livro didático. Assim, professores estão a cada dia mais

conscientes da necessidade de inovação do uso de materiais didáticos em suas salas de aula. Segundo estudos do British Council:

[...] a demanda por materiais complementares e equipamentos tecnológicos para engajar os alunos às aulas está cada vez maior. Os professores percebem que a tecnologia é uma ferramenta fundamental para o processo pedagógico e que os recursos tecnológicos e interativos ajudam a manter a atenção e a motivação dos alunos. Porém, grande parte não tem acesso a estes recursos (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 17).

Quando falamos em material didático, dentro da proposta desse trabalho que vai desde a produção à utilização desses materiais como recurso de apoio pedagógico para melhoria das aulas de inglês, é importante levar em consideração as atividades pedagógicas a serem realizadas com a utilização desse material, afinal consideramos a existência de um ciclo. A atividade pedagógica necessita do material didático adequado para a sua realização e o material didático exige uma atividade que realmente faça valer a sua funcionalidade, sendo utilizado com propósitos e gerando resultados. Por isso, acreditamos na necessidade da autonomia do professor.

1.4 A Autonomia do Professor e a Produção de Material Didático

Refletir sobre os materiais didáticos é pensar sobre a importância da cultura do aluno, do cotidiano e daquilo que é realmente relevante para a vida dele. O professor deve buscar sempre mais conhecimento sobre a produção dos materiais. Não basta só reclamar do material disponível ou da falta dele, pois a preparação para elaborar materiais que atenda às demandas de seu contexto, deve ser uma das buscas diárias do professor da atualidade.

Freire (1996) não define autonomia, mas induz à conclusão de que o professor tem o papel de criar possibilidades para que o aluno produza e construa seu próprio conhecimento:

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 26).

Silva et. al (2014, p. 263) aponta que “para o material didático (MD) se configurar em situações de aprendizagem, é necessária a autonomia do professor para que cenários específicos de construção do conhecimento sejam analisados”.

O MD deve ser usado como meio e não como fim em si mesmo, por professores críticos no tocante à realidade em que atuam, possibilitando ao aprendiz a construção da autonomia e a ampliação da capacidade de observar o mundo que o rodeia (SILVA et. al, 2014, p. 264).

Paiva (2009b) sugere um conceito de autonomia que engloba os fatores de interferência no processo de aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Freire (1996) defende que ser pesquisador faz parte da natureza da prática docente, afirmando:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente a ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

Essa ação pesquisadora do professor que culmina na habilidade de desenvolver meios de complementação para a construção dos currículos é apontada também pela BNCC. O documento enfatiza que a Base seleciona os objetivos e habilidades que servem como referência ao trabalho em sala de aula em cada ano do ensino fundamental, mas é atribuição do professor redimensionar esses objetivos de acordo com seu contexto:

As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais (BRASIL, 2017, p. 243).

Essa necessidade é também destacada nos estudos de Butler, Heselup e Kurth (2015), esses autores também apontam o papel do professor de complementar o livro didático com seus próprios materiais:

Os livros didáticos do mercado de massa podem não ser correspondência adequada para uma determinada sala de aula. Professores podem complementar esses livros didáticos com seus próprios materiais por uma variedade de razões, entre as quais estão preocupações com a metodologia, conteúdo, linguagem ou o equilíbrio de habilidades necessário para atingir os resultados da aprendizagem (BUTLER; HESLUP; KURTH, 2015, p. 01).

É função do professor estar ciente dos princípios e práticas da sua atuação, isso implica em manter uma postura de reflexão sobre a sua prática pedagógica com foco no indivíduo, em sua postura dentro do ambiente escolar, buscando traçar uma relação dessa postura com o contexto social em que está inserido, observando assim a melhor prática a ser

conduzida em sala de aula para que a aprendizagem aconteça. Afinal, os professores encontram-se em uma posição melhor para a elaboração do seu currículo, pois são eles quem melhor conhecem a sua sala de aula, com as individualidades que ela apresenta, melhor que editores que possuem como base uma visão geral do ensino.

Ur (2012) ressalta a importância de o material didático ser analisado criticamente pelo professor:

Todos os materiais de ensino devem ser relacionados criticamente pelo professor. Precisamos estar conscientes de seus pontos fortes e fracos, a fim de aproveitar ao máximo o primeiro e compensar ou neutralizar o segundo. Se houver lacunas no material (para a prática), o problema pode ser resolvido com uma rápida "navegação" pela Internet ou pela adição de gramática suplementar ou livros de leitura. Mas os problemas com componentes específicos dentro das unidades de ensino só podem ser resolvidos pelo professor na sala de aula. O professor pode achar necessário fazer alterações substanciais, exclusões e adições. (UR, 2012, p. 202)¹³

O professor precisa conhecer bem o material, para que se possa aproveitar seus pontos fortes e por outro lado compensar ou neutralizar seus pontos fracos. É a autonomia do professor dentro da sua sala de aula que resolve os problemas que o material didático possa apresentar. Para isso, conforme a necessidade pode-se alterar, excluir ou adicionar outros componentes a esse material. Através do estudo direto da sua própria sala de aula, o professor identifica o que funciona ou não dentro dela. Ur (2012) acrescenta ainda que:

O livro oferece textos úteis que você pode usar como base para o seu programa de ensino. Mas isso é essencialmente uma boa base. Os autores dos livros didáticos não conhecem sua classe: você conhece. Você é a melhor pessoa para decidir quanto do material usar e como usar. Seja seletivo e crítico, usando seu próprio julgamento profissional para decidir onde ele precisa ser mudado ou não. (UR, 2012, p. 209)¹⁴

Livros didáticos devem ser adaptados para criar uma aprendizagem rica e apropriada e atividades interessantes para a sala de aula. Se o professor utiliza apenas o material recebido criado por especialistas, pode ocorrer um desalinhamento entre o material e a sala de aula onde eles são utilizados. Os livros didáticos estão cada vez mais, sendo elaborados pensando-se no público que os utilizará, mas nem sempre conteúdos e atividades propostos pelo livro

¹³ No original: All teaching materials should be related to critically by the teacher. We need to be aware of their strengths and weaknesses in order to make the most of the former and compensate for or neutralize the latter. If there are gaps in the material (for practice), the problem can be solved by a quick 'surf' through the Internet, or by adding supplementary grammar or reading books. But problems with specific components within teaching units can only be solved by the teacher in the classroom. You may find it necessary to make substantial changes, deletions and additions.

¹⁴No original: The coursebook provides you with useful texts which you can use as the basis for your teaching programme. But that is essentially what it is: a good basis. The coursebook authors do not know your class: you do. You are the best person to decide how much of the material to use, and how. Be selective and critical, using your own professional judgment to decide where it needs to be changed and where it does not.

didático satisfazem as necessidades dos alunos e professores, diante do nível de aprendizagem em que alunos e professores se encontram e diante, ainda, dos materiais disponíveis na escola.

Paiva (2009b), ao refletir sobre a questão da autonomia em um contexto de salas de aula superlotadas, pouca carga horária, diversas turmas para trabalhar e uma grande desmotivação quanto à língua inglesa por parte dos estudantes, ressalta que a primeira necessidade é que o professor tenha domínio da língua e aponta a melhor metodologia como aquela que atende ao desejo da maioria dos alunos. Para a autora as atividades desenvolvidas em sala de aula devem propor uma interação com aquilo que está em torno do aluno e despertem no aluno “o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua” (PAIVA, 2009a, p. 35).

Podemos concluir, portanto, que existe a necessidade de professores complementarem os livros didáticos com seus materiais próprios, pois conforme Holden (2009) e já mencionado em Ur (2012), o livro didático equipa uma estrutura para as aulas e permite a concentração no ensino em si, ao invés da preocupação com o quê ensinar. Assim, o professor pode concentra-se nos alunos, colocando como preocupação principal, não apenas o conteúdo, mas a linguagem e equilíbrio entre o nível dos alunos e as habilidades necessárias para atingir bons resultados na aprendizagem. “Um livro didático é uma estrutura, não um modelo engessado” (HOLDEN, 2009, p. 28), e o material didático deve ser um instrumento de aproximação do aluno com o conteúdo a ser aprendido e não diferente disso.

Sobre essa aproximação do aluno com o conteúdo Lightbown e Spada (2004) afirmam que:

Se nós pudermos tornar nossas salas de aula lugares onde os alunos gostem de estar porque o conteúdo é interessante e relevante para a idade e nível de habilidade deles, onde as metas de aprendizado são desafiadoras, administráveis e claras, e onde a atmosfera é favorável e não ameaçadora, nós podemos contribuir positivamente para a motivação dos alunos em aprender. (LIGHTBOWN; SPADA, 2004, p.57)¹⁵

Freire (1996) afirma que “ensinar exige criticidade” e complementa dizendo que “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 32). O autor, ao defender ainda que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” sustenta que “a prática docente crítica,

¹⁵ No original: If we can make our classrooms places where students enjoy coming because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, where the learning goals are challenging yet manageable and clear, and where the atmosphere is supportive and non-threatening, we can make a positive contribution to students' motivation to learn.

implicante do pensar certo, envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 28). Essa criticidade e a ação de pensar sobre a prática permitem que professores evitem tomar decisões com base em mera intuição, impulso ou rotina. A autonomia do professor precisa então, ter como pilares a reflexão crítica sobre a sua prática.

Em relação à criação de materiais didáticos, o professor tem um meio para processar suas experiências, portanto, se elaboradas sob a ótica da reflexão da prática docente essas experiências podem representar uma importância muito grande para o ensino. A produção de um material de apoio pedagógico com foco crítico na sala de aula pode ser de grande valia não apenas para o professor autor, mas para todo o grupo escolar.

Pensamos então em quais materiais poderíamos usar para desenvolver tais atividades, surgindo assim, a ideia da produção materiais didáticos que pudessem auxiliar no desempenho de atividades dinâmicas. Surgiu assim a ideia de inserir materiais relacionados com os conteúdos do livro didático, para que os alunos pudessem experimentar uma atividade diferente em sala, mas sem deixar de ter uma estrutura de conteúdos para seguir e atividades também estruturadas nesses conteúdos para realizar.

De acordo com Brown (2001) os materiais podem ser adotados, desenvolvidos ou adaptados, ou ainda uma combinação dos três. Em complemento, Tomlinson (2013, p. 03) defende que “as necessidades e gostos dos aprendizes devem conduzir os materiais, mas professores também possuem necessidades e gostos para serem satisfeitos”. Assim, quando o professor desenvolve ou complementa seu material, ele torna seu trabalho mais significativo, pois esse acontece de acordo com os seus reais objetivos e com as reais necessidades dos aprendizes.

Nesse contexto, ao falar sobre a produção de materiais de ensino, Leffa (2007a) advoga que:

A elaboração do material didático atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. A ideia é de que, pela mediação do material produzido, a interação entre o professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem (LEFFA, 2007a, p. 11).

As colocações de Leffa (2007a) apontam para a criação de um material didático voltado para a viabilização do desenvolvimento de atividades interacionais e lúdicas que tenham como resultado a motivação dos discentes. Ao pensarmos, portanto, em elaborar esse material, levantamos a seguinte questão: Quais os passos que devemos seguir para elaborar

um material didático? Para responder a essa pergunta adotaremos como base os estudos de Leffa (2007a). De acordo com esse autor, no que concerne à produção de materiais didáticos, são necessários quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

O primeiro deles é a **análise**; o material deve estar de acordo com o nível de conhecimento do aluno, e deve também adicionar o conhecimento prévio do mesmo.

As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. (LEFFA, 2007a, p. 17)

Com base nisso, é importante analisar as considerações dos alunos em relação ao ensino de LI, qual a visão deles quanto à importância da aprendizagem, quais as expectativas em relação às aulas, o que gostam e o que não gostam durante as aulas, além de buscar sugestões de preferências por estilos de aprendizagem.

Após a análise, partiremos para o segundo passo sugerido por Leffa, o **desenvolvimento**. O desenvolvimento deve conter uma definição clara dos objetivos das atividades que são/serão desenvolvidas com o material e para que isso ocorra, esse objetivo deve levar a três componentes essenciais: condição do desempenho, comportamento do aluno e o critério de execução de tarefas.

A etapa do desenvolvimento parte dos objetivos que são definidos depois da análise das necessidades. A definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. Ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele. Ajuda a quem elabora o material porque permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente, facilitando, assim, a avaliação. (LEFFA, 2007a, p. 18)

Ao traçar os objetivos do material a ser produzido, Leffa (2007a) ressalta que é possível envolver não apenas o conhecimento do aluno, mas também o domínio afetivo e o psicomotor. Assim, é importante que além de envolver e considerar o conhecimento prévio dos alunos é preciso envolver atitudes dos mesmos e levá-los a desenvolver diferentes habilidades, sem deixar de considerar o tempo que se dispõe para a realização das atividades.

Para envolver o domínio afetivo do aluno é preciso que conteúdos e atividades presentes no material didático façam sentido para a vida do aluno, sendo possível estabelecer uma relação entre seu mundo real e o que está sendo aprendido na escola. Em outras palavras, é fazer com que o aluno não veja esse conhecimento como algo inútil, servindo apenas para

aprender algumas palavras e regras de uma língua diferente da sua, que eles sequer sabem quando poderão utilizar.

Para tanto, a produção de um material deve visar à facilitação da relação entre o cotidiano do aluno e do que está aprendendo na escola, assim é preciso que a definição do conteúdo englobe de maneira clara aquilo que o aluno precisa aprender. Já as atividades precisam ser prazerosas, manter o interesse e despertar a curiosidade do aluno, fazendo-os lembrarem do que já aprenderam para assim, associar conhecimentos prévios com novos conhecimentos.

Todos os procedimentos dentro do desenvolvimento devem caminhar para manter o aluno motivado, e para isso o aluno precisa ver importância na atividade que realiza e acreditar que consegue realizá-la. Garantir a motivação do aluno no decorrer das atividades deve ser uma preocupação básica quando nos dispomos a produzir material didático. Os objetivos das atividades devem estar claros para os alunos, e o professor deve sempre trazer um *feedback* para eles, relacionando os objetivos traçados na elaboração do material com o que foi realmente alcançado pelos alunos.

No componente **implementação**, considera-se como e por quem o material será usado, se pelo próprio professor, por outro professor ou pelo aluno sem acompanhamento do professor. Assim, ao desenvolver um material para o nosso próprio uso, mas que poderá também ser utilizado por outro professor, é imprescindível que esse material apresente claramente o objetivo da atividade, o conhecimento que se deseja construir e as instruções necessárias para o desenvolvimento. É importante também conter as respostas das atividades e sugestões para trabalhar utilizando respostas dadas pelos alunos (LEFFA, 2007a).

Por último está a **avaliação** que pode ser feita de maneira formal ou informal através de atividades onde o professor avalia o desempenho do aluno. O desenvolvimento das etapas deve formar um ciclo recursivo, e é a avaliação que encerra esse ciclo, cria uma nova análise e reinicia um novo ciclo.

Essa sequência de atividades para a produção de materiais de ensino tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Assim, elaborar um material didático que busca suprir necessidades que outros diversos materiais ainda não estão suprimindo, implica em, primeiramente, desenvolver um estudo sobre o público que se pretende atingir e os meios que estão disponíveis para que esse público aprenda e realmente utilize esse material. Não adianta criar atividades que não poderão ser desenvolvidas pelos alunos, seja por falta de materiais ou por falta de conhecimento. O desafio é, portanto, encontrar dentro da língua inglesa algo que seja do gosto desses alunos específicos, algo que possa seduzi-los e envolvê-los. É preciso

também selecionar bem os conteúdos, tendo em vista que estes são vinculados a uma Base Nacional Curricular Comum, mas não podem estar distantes da realidade do aluno.

CAPÍTULO II CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA, NATUREZA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os primeiros passos para a realização da pesquisa, inicialmente com a caracterização da pesquisa. Em seguida, apresentamos o contexto da escola-campo e os participantes. Encerramos o capítulo definindo e planejando a sequência didática.

2.1 Caracterização da Pesquisa

O Profletras, ao apontar as diretrizes para o trabalho final do curso¹⁶, ressalta que a pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando. Partindo desse princípio, os métodos empregados para definir o modo de executar esta pesquisa são fundamentados nos pressupostos teóricos de Damiani et al. (2013) que consideram que as pesquisas interventivas pedagógicas:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI et al., 2013, p. 58)

Seguindo esse pressuposto, a função dessa pesquisa, indo ao encontro da proposta da pesquisa interventiva, busca fazer essa interferência na nossa própria sala de aula, com o objetivo de produzir melhorias no processo de aprendizagem dos nossos alunos, avaliando os efeitos dessa interferência. Para melhor desenvolvimento do nosso trabalho utilizaremos também de fundamentos da pesquisa-ação, considerando os estudos de Thiollent (2011) que, aponta entre outras diversas definições, a seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Os estudos de Thiollent e Collete (2014, p. 212) apontam que “a ação educacional a ser estudada e estimulada pela pesquisa-ação deve contribuir para transformar processos,

¹⁶ Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em letras – Profletras, 2019, p. 01.

mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante”. Dessa forma, desenvolver uma pesquisa-ação implica em realizar uma pesquisa social, onde pesquisadores e participantes são partes da situação investigada, com o objetivo de promover uma ação ou a resolução de um problema (THIOLLENT; COLLETE, 2014).

Este trabalho utiliza, portanto, de duas modalidades de pesquisa que estão sendo cada vez mais utilizadas por diversas áreas do conhecimento: a pesquisa interventiva e a pesquisa-ação. Ao desenvolvermos uma pesquisa nesse sentido, a finalidade desse trabalho é alinhar a teoria à prática com base na realidade educacional do ambiente estudado, trabalhando ações de acordo com a ansiedade e os resultados reais, pois na pesquisa-ação:

[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 21)

Nesse sentido, a atuação deste trabalho tem como objetivo provocar transformações em relação às aulas de língua inglesa a partir da observação de aspectos evidenciados pela pesquisa. Os aspectos a serem trabalhados a princípio dizem respeito a produção de materiais didáticos como objetos mediadores no processo da aprendizagem de língua inglesa através da pesquisa intervencionista e da pesquisa ação. Ao apresentar o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 56) aponta primeiramente para o que chama de fase exploratória que, segundo ele, “consiste em descrever o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

O autor destaca a importância de fazer um balanço da viabilidade de uma intervenção no meio considerado, sem criar falsas expectativas, tendo feito isso, identifica-se as expectativas, os problemas da situação as características dos envolvidos, além de outros aspectos. Nesse sentido, este trabalho surgiu diante da necessidade de desenvolver uma pesquisa de intervenção em minha sala de aula, para a dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Tocantins. Diante da nossa preocupação com a aprendizagem dos nossos alunos e percebendo a falta de motivação deles em aprender a LI como um problema no nosso contexto de ensino.

Ao buscarmos estudos sobre essa problemática e ao conversarmos com alunos e professores da escola em pesquisa, podemos inferir que a falta de diversificação nas aulas, ou

falta de utilização de materiais que entusiasmem os alunos a se integrarem à aula, são fatores que contribuem para a desmotivação dos nossos estudantes. Ao analisarmos o nosso espaço de pesquisa percebemos que a escola não dispõe de muitos recursos que consideramos ser importantes para o desenvolvimento de atividades diversificadas em sala de aula.

A partir daí voltamos o olhar para a nossa sala de aula, apontando um problema para ser solucionado através da aplicação da SD. O problema manteve-se na motivação dos alunos em relação a aprender LI e a intervenção em criar materiais didáticos pedagógicos para serem utilizados nas aulas, a fim de proporcionar maior interação dos alunos e despertar da motivação deles. A análise do ambiente de pesquisa permitiu-nos a percepção de que a utilização de materiais didáticos de LI na escola mencionada tem-se voltado basicamente aos livros didáticos, mas o problema consiste quando permitimos que ele se torne a única ferramenta de trabalho para o professor. Constatamos, portanto, que há uma carência de outras ferramentas pedagógicas para o professor de LI, e que nem sempre a escola dispõe de materiais ou de equipamentos para desenvolvê-los.

De acordo com Thiollent (2011) “o tema da pesquisa é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados” e assim, o nosso foco está em produzir materiais didáticos que possam ser utilizados por professores e alunos em uma escola pública na área de ensino de LI. Portanto, este trabalho descreve e reflete sobre o processo de elaboração de um material didático de apoio pedagógico em língua inglesa, voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental, visando propiciar maior nível de interação entre os alunos e elevar o nível de motivação deles quanto à participação nas aulas de LI, culminando em maior realização e melhor desempenho nas atividades sugeridas.

Diante disso, a concepção de criar materiais pedagógicos específicos às necessidades dos professores da rede pública de ensino do município de Balsas, surgiu em decorrência da dificuldade de educadores em encontrar formas diferentes, criativas e eficientes para o processo ensino-aprendizagem de LI. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo para o desenvolvimento de atividades que propiciem um ensino mais dinâmico e eficaz aos alunos. A nossa hipótese é, portanto, de que a inserção de materiais didáticos de apoio pedagógico, construídos pelo professor podem propiciar uma maior interação e participação dos alunos nas aulas de LI e contribuir para a elevação do nível de motivação dos alunos em relação à aprendizagem, pois estando motivados os alunos poderão produzir mais e com maior qualidade as atividades sugeridas.

2.2 Contexto da Escola-campo e os Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano de uma unidade de educação básica municipal de ensino fundamental de 1º a 9º ano. A escola situa-se em um bairro vizinho ao centro da cidade, em Balsas, cidade localizada na região sul do estado do Maranhão. Apesar de ser vizinha ao centro da cidade, a escola recebe alunos oriundos de diversos bairros, inclusive de bairros mais afastados e de difícil acesso, devido à falta de escolas próximas a eles.

A escola possui uma boa localização e uma boa estrutura física, com 12 salas de aula, das quais seis são climatizadas (fator a ser considerado tendo em vista que o município conta com pouquíssimas escolas climatizadas e o clima da cidade costuma ser de alta temperatura na maior parte do ano), quadra poliesportiva e um auditório. A localização fica próximo ao emprego de muitos pais de família, o que facilita em deixar e buscar o aluno na escola. Esta escola funciona em três turnos e conta com um total de 885 alunos, 390 alunos no turno matutino, que atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, 365 no turno vespertino que atende do 6º ao 9º ano e 130 no turno noturno que atende também do 6º ao 9º ano.

Para a aplicação da SD foi escolhida uma turma no ano letivo de 2019, que conta com 41 alunos. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos que frequentam a turma do 9º ano no turno vespertino, com idade entre 14 e 18 anos de idade¹⁷. Em sua maioria residem em áreas afastadas (bairros provenientes do Programa Minha Casa Minha Vida). A maioria dos alunos, tendo em vista sua idade, apenas estuda e mora em casa com os pais e/ou responsáveis.

Por ser uma turma que antecede o ingresso no ensino médio, é indispensável uma atenção especial, tendo em vista as necessidades para um bom desenvolvimento da etapa seguinte da educação desses alunos. A opção por trabalhar a pesquisa nessa turma deu-se, portanto, pela preparação para avançar para o ensino médio, pretendendo assim, reforçar as habilidades dos alunos, com vista a um bom desempenho posterior. A carga horária da disciplina de LI é de duas horas-aula (50 min) por semana. Por fim, é de nosso interesse que os alunos dessa escola saiam do ensino fundamental com um conhecimento desejável em relação à LI, especialmente em relação ao que acreditamos que terá uma cobrança maior em relação aos estudos no ensino médio e a futuros exames externos.

¹⁷ Para participarem da pesquisa os alunos do 9º ano do ensino fundamental assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, tomando ciência da confiabilidade dos dados a serem gerados (Anexo 4)

2.3. Definindo e planejando a sequência didática

Os passos a serem seguidos na execução desses planos de aula foram apoiados na definição dada por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) que conceituam uma SD com um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, e que tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Hadfield e Hadfield, ao escreverem a obra *Manual Oxford de Introdução ao Ensino de Língua Inglesa* (2009), sugerem que ao planejar uma aula, o professor deve fazer duas perguntas a si mesmo: “O que vou ensinar?” e “Como eu vou ensinar isso?”. Ao definir o que ensinar, é importante fazer um esboço de planejamento com os objetivos e os elementos linguísticos ou habilidades na língua alvo que vai ensinar. Na segunda parte do plano, chamada de procedimento, deve-se listar as etapas da aula e dizer o que fará em cada aula (HADFIELD; HADFIELD, 2009).

Quanto ao que ensinar, os conteúdos das atividades foram baseados no livro didático do aluno, primeiro porque ao analisarmos esse LD, consideramos a importância social dos temas abordados, observamos também que o LD relaciona os assuntos ao tratar de diferentes temas, por isso foi possível desenvolver atividades que serão importantes também para os alunos em unidades futuras presentes no LD.

O livro é do 9º ano da coleção *Time to Share* da Editora Saraiva, que tem como editor responsável Vicente Martinez e a coordenação de Gisele Aga. Segundo os autores os temas abordados nessa coleção abrangem a discussão de valores essenciais para o convívio social e de aspectos como a tolerância e a solidariedade que levam à inclusão social, destinados ao preparo para a vida em sociedade. Essas colocações são observadas por nós e essa se configura como mais uma razão para termos nosso material baseado na estrutura desse livro didático.

Devido à data de aplicação deste trabalho, escolhemos a temática da primeira unidade do livro (*Unit 1*), tivemos, porém, o cuidado de observar as demais unidades para que diante de alguma possibilidade, pudéssemos incluir outros conteúdos aos materiais de forma que possam ser usados em outros momentos ou lembrados, servindo como arquivos de conhecimento prévio aos alunos. Dadas essas definições iniciamos a produção. Para tanto, contamos com ajuda de livros, dicas de conversas informais com colegas professores e websites.

A primeira unidade do livro com o tema *Be Positive* aborda um conteúdo voltado às pessoas idosas e tem como funções comunicativas: falar sobre conquistas e idade avançada, falar sobre atividades realizadas por pessoas idosas, falar sobre situações no passado, início e duração delas e escrever uma biografia. Quanto aos conteúdos linguísticos, a unidade coloca: *present perfect, present perfect with for and since, hobbies and activities*. O gênero discurso é biografia (*biography*) e o tema transversal é cidadania e saúde (MARTINEZ; AGA, 2015, p. 06).

Quanto a como vou ensinar, ao pensarmos em como buscaríamos soluções para a problemática apresentada (a falta de motivação dos alunos em relação à aprendizagem da LI), partimos do pressuposto de que a motivação no contexto escolar desempenha grande importância e iniciamos uma reflexão sobre como poderíamos criar materiais e atividades que motivassem nossos alunos. Analisamos o nosso espaço de pesquisa e observamos que a escola não dispõe de muitos recursos tecnológicos, possuindo apenas um aparelho de multimídia e uma televisão. Além disso, na escola não possui acesso à internet de qualidade, e, além disso, esse acesso não é disponível aos alunos e muitos afirmam também não ter o serviço em casa.

Dessa forma, pensamos em investir essa intervenção em atividades que não dependessem da utilização de tecnologias e/ou de materiais inacessíveis a todos. O trabalho de Hadfield e Hadfield (2009) tem foco em técnicas e atividades em sala de aula que fazem uso de materiais e recursos produzidos de forma artesanal e simples. Eles defendem que “muitas técnicas simples e materiais produzidos artesanalmente podem trazer para a sala de aula cor, vida, conforto e muita diversão como os livros e equipamentos não conseguem” (HADFIELD; HADFIELD, 2009, p. 05). A obra contém seções sobre diferentes tipos de aula e foi, portanto, adotada por nós como guia para a elaboração dos planos de aula dessa sequência.

Nesse mesmo sentido Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), ao elaborarem um modelo de sequência didática, orientam quanto aos passos a serem seguidos diante dos objetivos que desejamos alcançar. Nesse seguimento tivemos também o apoio dos estudos de Butler, Heslop e Kurth (2015), que desenvolveram 10 passos voltados para execução de uma SD com produção de material didático em cinco semanas. Sendo assim, esses autores guiam-nos quanto aos passos a serem executados na aplicação da SD deste trabalho. Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) apontam também a necessidade de criação de atividades ou exercícios múltiplos e variados no ambiente escolar, onde o aluno possui múltiplas ocasiões de escrita e de fala, inferindo que:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

Nesse mesmo sentido o trabalho de Butler, Heselup e Kurth (2015), sugere 10 passos para a elaboração de uma SD com produção de material didático a ser utilizado pelos próprios professores para facilitar a criação de unidades de ensino, essa sequência incorpora um modelo de desenho para trás e assume a importância da reflexão no ensino, apresentando a seguinte estrutura:

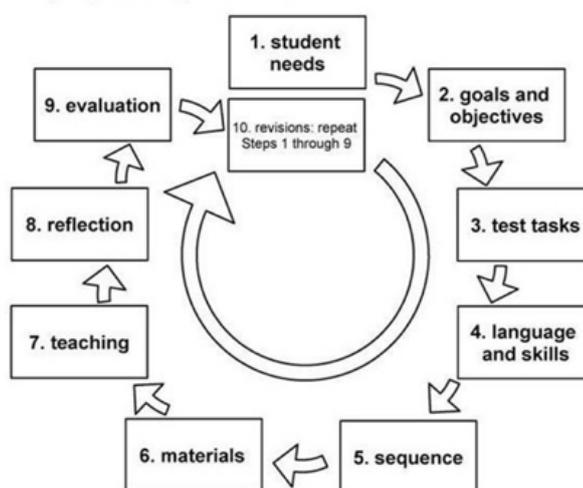


Figura 1: Processo cíclico em dez passos de geração e análise de curso (BUTLER; HESLUP; KURTH, 2015)

A proposta de Butler, Heselup e Kurth (2015) sugere etapas importantes que podem nos conduzir no desenvolvimento das nossas aulas, porém, não há aqui um seguimento alinhado dessa sequência, tendo em vista que os nossos MD foram desenvolvidos em diferentes etapas e não apenas em um único momento da SD. Este trabalho busca também um alinhamento com a proposta da BNCC (2017), apesar de esses conteúdos não estarem elencados na Base como específicos do ano trabalhado (9º ano), mas são colocados para serem trabalhados em outros anos do ensino fundamental, levando em consideração que o LD foi publicado em 2015, antes da reestruturação da Base, apoiamo-nos, portanto, nos seguintes: (EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas; (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto e (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

Uma das necessidades observadas em relação à aprendizagem de LI foi a de que nossos alunos sentissem vontade de aprender. Antes de iniciarmos a aplicação dessa

sequência didática, em uma entrevista informal com os alunos, ao serem perguntados sobre quem se sentia motivado em estudar inglês, dos 41 alunos, apenas 7 responderam que sim, 9 responderam que mais ou menos e os demais concordaram que não tinham nenhuma motivação para o estudo do idioma, representamos essa informação no gráfico abaixo:

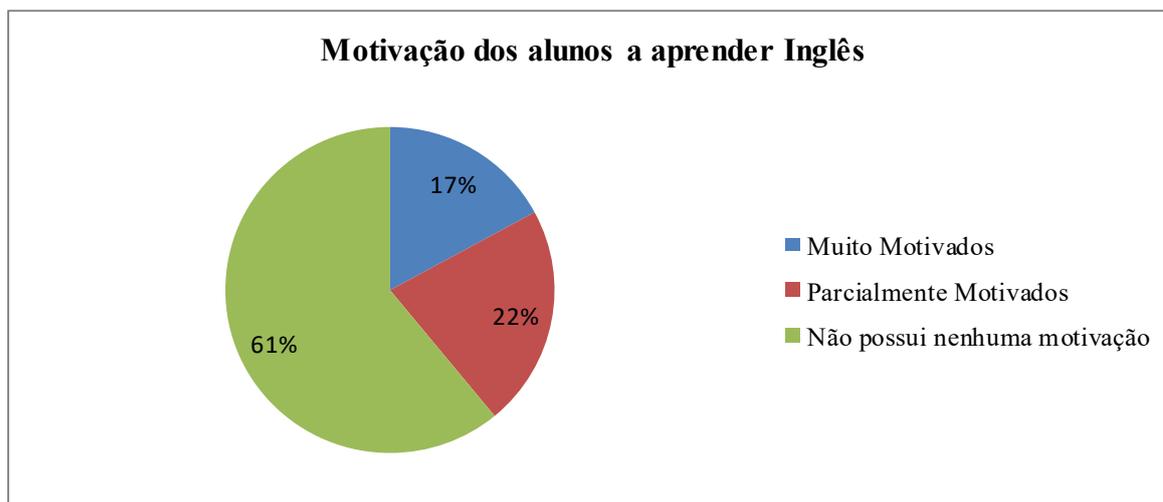


Gráfico 1: Motivação dos alunos a aprender inglês

Nesse sentido cabe citar Ur (2012) que ao falar sobre o papel de motivador do professor afirma que:

O nível de motivação inicial dos alunos quando eles vêm estudar inglês pode variar, mas se o processo de aprendizagem da língua no decorrer da aula é interessante e motivador ou entediante e desmotivador é, em grande parte, responsabilidade do professor. Mesmo os alunos que, a princípio, não querem participar, podem ser motivados a fazê-lo se receberem tarefas apropriadas e estimulantes, junto com o estímulo e apoio do professor mencionado acima. (UR, 2012, p. 18)¹⁸

Considerando, portanto, que os alunos precisam estar motivados e engajados na participação da aula, especialmente por se tratar de uma aula de LE, onde sentir-se confortável é de suma importância para que o aluno possa falar, ouvir e buscar entender um novo idioma, bem como para produzir atividades escritas sem tantas objeções, e tendo em vista o quanto o trabalho docente pode influenciar no processo de desenvolvimento da motivação do aluno, a aplicação dessa SD tem o objetivo de, elevar o nível de motivação dos alunos através do desenvolvimento e implantação de materiais didáticos produzidos pelo

¹⁸ No original: The level of initial student motivation when they come to study English may vary, but whether the language-learning process in the course of the lesson is interesting and motivating or boring and demotivating is largely up to the teacher. Even students who are at first unwilling to participate can be motivated to do so if they are given appropriate and stimulating tasks together with the teacher encouragement and support mentioned above.

professor, e que as aulas culminem em momentos de maior interação, mais interessantes aos alunos e com maior índice de aprendizagem.

Para a elaboração do material o primeiro procedimento foi buscar materiais que se encaixassem diante das habilidades que objetivamos motivar os alunos a alcançarem. Dessa forma, buscamos criar jogos e atividades para trabalhar vocabulário, gramática e o gênero textual em questão. A escrita de um texto não dispensa vocabulário adequado ao gênero, adequação gramatical e a presença de elementos que o caracterizem como integrante de determinado gênero.

A produção dos jogos e atividades complementares de apoio pedagógico neste trabalho teve tanto a finalidade de construir conceitos novos, como de aplicar conceitos já trabalhados com os alunos, de forma que um mesmo jogo ou atividade pode ser utilizado em um contexto como construtor (indiretamente) de conceitos, e em outro como fixador desses conceitos, mas sempre transposto com a finalidade de ensino, o que os caracteriza como material pedagógico.

Para isso buscamos orientação nos PCN (BRASIL, 1998, p.47), que orientam para a utilização dos jogos como recurso pedagógico, afirmando que:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p. 47).

O documento defende ainda que os jogos podem ser contribuintes da construção de atitudes positivas perante os erros, na socialização, enfrentar desafios, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e dos processos psicológicos básicos. Para tanto, é preciso que esse lúdico representado pelos jogos nesse contexto seja encarado por professores e alunos com seriedade, e para isso a organização desse material desempenha uma importância muito grande. Assim, a seleção e organização de informações e o direcionamento nas atividades são fatores essenciais nessa produção de jogos como ferramenta pedagógica.

Considerando que a sugestão de atividade final dessa unidade do LD exige composição de uma biografia, e levando em consideração que a escrita necessita do conhecimento de demais elementos como vocabulário, domínio gramatical e leitura, de acordo com o desenvolvimento das aulas, fomos formulando os materiais a serem utilizados com foco nas habilidades de a) aquisição de vocabulário, b) gramática, c) leitura e d) escrita.

CAPÍTULO III

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo apresentamos a sequência dos passos dados para a produção dos materiais didáticos e a execução das aulas utilizando esses materiais. Elencamos aqui o planejamento das tarefas, produção e aplicação dos materiais didáticos com foco na sustentação da motivação dos alunos nesse processo.

3.1 Aplicando a sequência didática

Antes de aplicarmos a SD com os alunos, realizamos momentos de socialização da seguinte forma: apontamos a importância do projeto à direção da escola, aos professores e aos alunos da turma escolhida. Foram aplicadas 10 horas-aula (de 50 minutos cada uma), que ocorreram entre os meses de março e abril de 2019. Ressaltamos que algumas das atividades incluídas nessa SD foram realizadas individualmente, outras em duplas e algumas em grupos. Em alguns casos as atividades tiveram caráter competitivo, porém, o que realmente importou foi a cooperação e interação entre os alunos, com a finalidade de tornar a aprendizagem mais efetiva, agradável e significativa, elevando assim, a motivação dos envolvidos.

3.1.1 Foco na aquisição de vocabulário

Seguimos assim para a primeira etapa desta SD com foco nas necessidades dos alunos (BUTLER; HESLUP; KURTH, 2015). Essas necessidades foram apontadas através da observação do comportamento em sala de aula e do feedback dos alunos coletado através de conversas informais com eles. Professora e alunos identificaram a aquisição de vocabulário com a primeira maior necessidade de aprendizagem para a turma.

Desta forma, para a primeira atividade, fomos orientados por Hadfield e Hadfield (2009, p. 55) que sugerem algumas formas de ajudar os alunos com o vocabulário. A primeira delas é apresentar e explicar o vocabulário ao aluno. Assim, apresentamos o capítulo, observando títulos, imagens e demais informações importantes para desenvolver a noção do assunto que seria abordado. Ao apresentarmos o primeiro texto da unidade (*Diana Nyad Biography*) solicitamos aos alunos que antes da leitura observassem e assinalassem no texto os cognatos e palavras que já eram conhecidas para eles. Após isso, seguimos com a seleção

do vocabulário desconhecido, para ser então dado ênfase nas etapas seguintes. Fizemos o mesmo com os demais textos do gênero biografia presente no LD.

De acordo com Hadfield e Hadfield (2009) um item de vocabulário, ou item lexical, pode ser uma única palavra, duas ou três palavras que se unem para formar um significado, uma expressão com várias palavras ou um *chunk*. Quanto à seleção desse vocabulário, os autores Hadfield e Hadfield (2009), apontam para a frequência e campos lexicais, assim, além de selecionarmos junto com os alunos o vocabulário que não possuíam, observamos a frequência e a importância desse vocabulário para o processo em questão. Por conseguinte, foram selecionadas diversas palavras e expressões dos textos a serem trabalhados na unidade (trabalhamos apenas os textos do gênero biografia) e relevantes para a construção de atividades futuras, inferindo possíveis traduções, e também palavras e/ou expressões sinônimas que acreditamos ajudar na fixação desses vocábulos.

A aquisição de vocabulário é o um motivo de preocupação para nós, seguido da percepção de que não há uma motivação dos alunos para alcançarem essa aquisição. Isso nos preocupa porque somos cientes de que a aquisição de vocabulário é uma parte indispensável no processo de aquisição da LI. O conhecimento das palavras de determinada língua é o que encaminha o aluno ao domínio da fala e escrita dessa língua, sendo de suma importância tanto para a aquisição de conhecimento como para a produção de linguagem. Além disso, enriquece as competências linguísticas integradas dos alunos, uma vez que contribui substancialmente para melhorar as habilidades de audição, fala, leitura e escrita. À medida que o aluno adquire vocabulário desenvolve as habilidades comunicativas de uma língua.

Nation (2013, p. 352) ao deliberar sobre o desenvolvimento de materiais para a aquisição de vocabulário afirma que “o ensino de vocabulário tem o objetivo de apoiar o uso da linguagem através das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, e tem havido diversos debates em relação a como isso pode ser feito”. De acordo o autor, o núcleo do debate envolve o papel desempenhado pelo aprendizado do vocabulário deliberado e descontextualizado e apesar de muitos estudos defenderem que esse tipo de aprendizagem de vocabulário não é um contexto comunicativo, podendo não render uma aprendizagem futura ao aprendiz.

No processo de aquisição de segunda língua, Nation (2013) defende que, o estudo deliberado do vocabulário pode representar uma grande proporção de aprendizado e resultar em grandes quantidades de aprendizado. Para o autor, nos estágios iniciais de aquisição da linguagem, as palavras devem ser ensinadas fora do contexto, pois os alunos não têm conhecimento suficiente para ler e ouvir bem, e defende que deve haver um aumento gradual

em direção ao vocabulário mais contextualizado, que inclui o uso de leitura gradual, à medida que a habilidade de linguagem dos alunos se desenvolve.

Ao falar sobre estratégias e atividades de ensino de vocabulário planejadas e não planejadas em sala de aula, Seal (1991) propõe o método dos três C:

- *Conveying* (Transmitir significado, dando sinônimos, fazendo mímica etc.);
- *Checking* (Verificar o significado para confirmar que os alunos entendem o que foi transmitido); e
- *Consolidating* (Consolidar as palavras, praticando-as em contextos).

Os estudos de Oxford e Crookball (1990) também investigaram o ensino e a aprendizagem de vocabulário e classificaram as técnicas em quatro categorias:

- *Decontextualizing* (Descontextualização: inclui listas de palavras, cartões e uso de dicionário);
- *Semi-contextualizing* (Semi-contextualização: agrupamento de palavras, associação, palavra-chave, mapeamento semântico);
- *Fully contextualizing* (Totalmente contextualizando: lendo, ouvindo, escrevendo e falando); e
- *Adaptable* (Adaptável: revisão estruturada).

Essa ideia de um sistema circulatório e dinâmico apontada por esses autores apontam para a ação do aprendiz de ver uma palavra no texto, buscar a palavra separadamente novamente e inferindo-lhe significado, e depois olhar para o texto, vendo a palavra pela terceira vez. Essa ação gera uma leitura intensiva, e pode, assim, levar a ganhos mais rápidos de vocabulário (NATION, 2013). As sugestões desses autores (NATION, 2013; SEAL, 1991; OXFORD e CROOKBALL, 1990) em relação à aquisição de vocabulário e essas colocações serviram de alicerce durante a produção do material didático destinado ao foco na aprendizagem do vocabulário neste trabalho.

Esse material foi produzido com a participação dos alunos no que se referiu à escolha do vocabulário, produzimos então um jogo da memória (*memory game*) e a roda de comandos (*wheel of commands*) que são apresentados no apêndice A e B ao final deste trabalho, respectivamente. O jogo da memória (apêndice A) foi utilizado na nossa segunda aula com a

função de fixar esse vocabulário. Para a utilização do jogo escolhemos duplas de acordo com a afinidade dos alunos e solicitamos que jogassem sem auxílio do material, mas trocando informações com a dupla e solicitando a ajuda do professor diante de dificuldades. Depois de alguns minutos de jogo, solicitamos a mudança das duplas.

Na terceira aula da etapa, considerando que, quanto ao significado, Hadfield e Hadfield (2009) defendem que as palavras devem ser estudadas no contexto, uma vez que muitas possuem diversos significados dependendo da situação na qual são utilizadas, partimos para a utilização do vocabulário contextualizado utilizando os textos do livro didático. Voltamos então para a leitura dos textos, porém agora com um número maior de vocabulário adquirido, com o desafio de encontrar o significado desse vocabulário no texto para tornar possível a sua compreensão. Assim, os alunos puderam usar as novas palavras adquiridas dentro de um contexto, revisando e fixando o vocabulário.

As aulas dessa primeira etapa seguiram o modelo de planejamento sugerido por Hadfield e Hadfield (2009) conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Aula com foco no ensino de vocabulário			
	AULA 1	AULA 2	AULA 3
Foco nos elementos linguísticos	Vocabulário relacionado a histórias de vida e conquistas e profissões.	Vocabulário relacionado a histórias de vida e conquistas e profissões.	Vocabulário relacionado a histórias de vida e conquistas e profissões.
Foco pedagógico	Prática do vocabulário através de marcações no texto.	Prática do vocabulário através da associação de palavras a imagens.	Prática do vocabulário através da compreensão e uso no texto.
Materiais	Livro didático do aluno	<i>Memory game</i>	Livro didático do aluno e <i>Memory game</i>
Apresentação da <i>target language</i>	Através da seleção de vocabulário após a leitura do texto.	Apresentada e explicada por meio do uso de imagens.	Identificada no texto através da leitura dos grupos nominais e verbais presentes no texto
Atividade de prática	Primeira leitura do texto com foco na seleção de vocabulário	Inferindo significado e fixando vocabulário através do jogo da memória	Leitura do texto

Consolidação	Seleção de grupo de itens de vocabulário para a confecção de material.	Prática do vocabulário selecionado através do jogo da memória.	Resolução de atividades
--------------	--	--	-------------------------

Em relação à participação, todos os alunos presentes na aula participaram quando sugerido que utilizassem o jogo, na atividade de leitura do texto, houve, uma menor participação, mas a maioria dos alunos continuou participando. Para a atividade final, que foi a resolução das atividades propostas (questões interpretativas dos textos lidos selecionadas e organizadas em uma única atividade) pelo LD, tivemos uma participação conforme indica o gráfico abaixo:

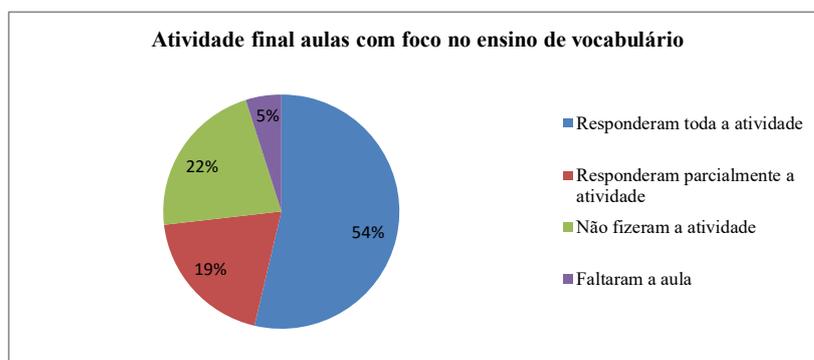


Gráfico 2: Atividade final aulas com foco no ensino de vocabulário

Tivemos nessa atividade final da sequência de aulas com foco na prática do vocabulário, a maioria dos alunos (54%) fizeram a atividade sugerida. Não fizemos um levantamento de quantos alunos responderam a atividade corretamente, devido ao tempo da aula, mas solicitamos e conferimos ao final da aula que todos os alunos acompanharam e fizeram as correções cabíveis. De forma geral, a quantidade de alunos que realizam a atividade de casa é sempre menor do que a dos que não realizam. Assim, acreditamos que de certa forma, os alunos esforçaram-se mais nessas aulas para a realização da atividade sugerida.

3.1.2 Aulas com foco na gramática

A segunda etapa teve foco nas metas e objetivos. O objetivo foi definido como ser capaz de compreender e produzir sentenças usando a estrutura do tempo verbal presente perfeito (*present perfect*). Os objetivos mais específicos dentro desse objetivo eram que os alunos pudessem utilizar esse tempo verbal corretamente, mas sem focar nas regras da estrutura, que essa estrutura fosse adquirida de forma natural à medida que fossem desenvolvendo as atividades.

A gramática desempenha um papel primordial no processo de produção de linguagem, é a organização e a estrutura das palavras é que fazem sentido para as pessoas envolvidas no processo de comunicação. As regras que indicam como as palavras e frases devem ser estruturadas, como as palavras podem mudar dependendo do contexto, são fundamentais para um bom desenvolvimento dentro do processo de construção de linguagem.

De acordo com Hadfield e Hadfield (2009, p. 23) “a gramática consiste em uma descrição do sistema da língua – ela mostra como organizamos as palavras nas frases (*word order*), como as combinamos (*word combinations*) e como mudamos a forma das palavras a fim de alterar seus significados (*word forms*)”. Os nossos alunos precisam perceber essas funções exercidas pela gramática como forma de mediação entre palavras e contextos, como um recurso poderoso para a construção do significado. Stranks (2009, p. 342) advoga que uma abordagem comunicativa, adequadamente concebida, não envolve a rejeição da gramática, pelo contrário, envolve um reconhecimento do seu papel mediador central no uso e aprendizagem da linguagem, e defende um ensino de gramática com estruturas relevantes aos alunos, com atividades práticas que não sejam apenas um amontoado de regras superficiais.

Quanto a como ajudar os alunos com a gramática, Hadfield e Hadfield (2009, p. 26), defendem que “geralmente é mais fácil para os alunos aprenderem uma nova estrutura se o elemento linguístico é apresentado visualmente [...] do que analisado e descrito com a terminologia gramatical” e que nem sempre é necessário explicar a regra aos alunos, eles mesmos podem chegar à conclusão da regra. As estruturas gramaticais devem ser apresentadas em um contexto comunicativo, que deve tornar o significado da nova estrutura clara e mostrar como ela pode ser utilizada na vida real.

A coleção *Time to Share* (MARTINEZ; AGA, 2015, p. 203) aborda a gramática do ponto de vista do uso da língua e sempre associada aos gêneros em que diferentes aspectos linguísticos são encontrados. As atividades gramaticais seguem uma abordagem indutiva, pois partem da observação das formas em uso e conduzem para a construção das regras: aspectos gramaticais são apresentados primeiramente em textos. Em sequência são propostas atividades de identificação do uso desses aspectos, atividades que trabalham a variação de uso

deles de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontram, e atividades que sintetizam o que foi estudado, conduzindo à formação de conceitos sobre os aspectos gramaticais estudados.

Considerando o gênero discursivo e os conteúdos linguísticos da unidade em uso para este trabalho, desenvolvemos como material de apoio com foco no ensino desse conteúdo gramatical, um jogo de tabuleiro (*board game*) tendo como conteúdo fatos comuns do cotidiano dos nossos alunos, acreditando que dessa forma o conteúdo será aproximado da linguagem em uso desses aprendizes. Os objetivos e desenvolvimento desse material estão descritos no apêndice C, ao final deste trabalho.

Assim, na primeira aula dessa etapa apresentamos o jogo *board game* para trabalhar o conteúdo de gramática proposto pelo LD: o tempo verbal *present perfect*. Antes de entregar o jogo aos alunos, fizemos a leitura de todas as perguntas presentes nele, explanando-as junto com os alunos para que conhecessem o que estava sendo perguntado. Orientamos quanto à utilização e distribuimos o jogo aos alunos que jogaram em pequenos grupos.

A próxima aula dessa etapa funcionou como uma tarefa de teste, na qual buscamos avaliar o desempenho dos alunos quanto à compreensão do uso do conteúdo gramatical. A tarefa era para os alunos reescreverem as estruturas afirmando informações coletadas durante a execução do jogo. Para isso as perguntas do jogo foram retomadas e lidas novamente junto com os alunos, chamando a atenção para a estrutura delas e das respostas obtidas durante a execução do jogo. Em seguida entregamos tiras de papel com as frases do *board game* para realizarmos a atividade *find someone who...*, onde os alunos puderam lembrar e compartilhar as respostas dos colegas, praticando a estrutura do tempo verbal *present perfect*. Como atividade final os alunos produziram sentenças dando informações sobre os colegas de acordo com as frases trabalhadas e com as respostas afirmativas ou negativas dos colegas (Anexo 1). Para esta etapa tivemos então uma sequência de aulas estruturadas da seguinte forma:

Quadro 2: Aula com foco nas estruturas gramaticais		
	AULA 4	AULA 5
Foco nos elementos linguísticos	<i>Present Perfect</i>	<i>Present Perfect</i>
Foco pedagógico	Apresentar aos alunos o conteúdo gramatical através do uso em sentenças do Board	Incentivar os alunos a construírem as regras por si próprios, através da leitura das frases lidas.

	game.	
Materiais	<i>Board game</i>	<i>Board Game</i> Tiras de papel para atividade “ <i>Find someone who...</i> ”
Apresentação da <i>target language</i>	Leitura das frases do jogo.	Releitura das frases do jogo com foco na estrutura.
Atividade de prática	Jogo <i>board game</i>	Escrever sentenças sobre eles mesmos e sobre os colegas.
Produção da <i>target language</i>	Produção oral durante a execução do jogo.	Escrita de frases sobre os colegas com base nos questionamentos do <i>board game</i> .
Consolidação	Prática oral da estrutura através da execução do jogo.	Prática escrita da estrutura através de frases sobre os colegas e sobre si mesmo.

Durante a execução desse jogo, os alunos demonstraram facilidade de socialização e desenvolveram a criatividade. A tentativa de sempre tentar construir a frase para responder à pergunta foi notada durante o jogo, e os colegas muitas vezes ajudavam uns aos outros tanto nessa construção, quanto lembrando o conteúdo da pergunta para que o outro pudesse desenvolver sua resposta. A avaliação dessa etapa foi feita com base na produção escrita dos alunos em relação ao jogo. O resultado final da atividade permitiu-nos desenvolver o seguinte gráfico:



Gráfico 3: Atividade final aulas com foco na gramática

3.1.3 Aulas com foco na leitura

A quarta etapa sugerida por Butler, Heslup e Kurth (2015), tem como foco trabalhar linguagem e habilidades. Na primeira aula dessa etapa (aula 6) apresentamos o gênero biografia, com foco em elementos que devem estar presentes em uma produção desse gênero, revisando através da leitura dos textos desse gênero presentes no livro didático.

Ao relatarem sobre a dificuldade com a leitura em LI, os alunos reclamam que o texto parece estar de trás para frente, isso porque quando lemos na nossa própria língua, lemos diferente de que quando lemos em uma língua estrangeira. Seja em LM ou em LE, precisamos usar habilidades para nos ajudar a ler de forma eficiente, isso envolve o uso dos nossos conhecimentos prévios, fazer previsões sobre o assunto, inferir significado às palavras desconhecidas através do contexto, observar o texto por inteiro, as imagens, as origens, as palavras destacadas.

Quando estamos falando de estudantes em um nível iniciante de inglês, esse processo de leitura torna-se um desafio ainda maior, porém a leitura é imprescindível para conhecer um gênero e sua escrita. Hadfield e Hadfield (2009) e Brown (2001) propõem que para ajudar nossos alunos a desenvolverem as habilidades de leitura, precisamos guia-los para uma leitura com foco, ler em busca do sentido principal do texto e não se manter preso às palavras, a ler de diferentes formas, utilizar estratégias de *skimming* e *scanning*¹⁹, ativar o conhecimento prévio e adivinhar as palavras novas.

¹⁹ Skimming consiste em passar rapidamente os olhos por um texto inteiro (como um artigo ou capítulo) para entender sua essência. O skimming oferece aos leitores a vantagem de poder prever o objetivo da passagem, o

Brown (2001, p. 313) propõe princípios para desenvolver técnicas de leitura interativas, dentre elas o autor destaca o uso de técnicas que sejam intrinsecamente motivadoras, através de leituras interessantes e motivadoras para os alunos, leituras que façam parte da vida real deles, com foco nos objetivos dos alunos, e escolher materiais que sejam relevantes para as metas dos alunos.

Nesse mesmo sentido, de acordo com Hadfield e Hadfield (2009), os textos selecionados para leitura precisam ser interessantes e motivadores, variados e adequados ao nível dos alunos. Como neste trabalho o gênero trabalhado é biografia, buscamos desenvolver para as aulas com foco na leitura diferentes biografias. As biografias escolhidas para essa atividade foram baseadas nas temáticas dos capítulos do livro didático dos alunos para que fosse possível retomá-las em outros momentos nas aulas e levantar discussões relevantes sobre os conteúdos. A biografia de Emma Morosini está relacionada ao conteúdo da unidade 1 que traz o tema “*older citizens*” com discussões sobre pessoas idosas. A biografia de Demi Lovato se relaciona com a temática “*asking and giving advice*” da unidade 2 que trata sobre problemas emocionais vivenciados por jovens. A biografia de Maria da Penha vai ao encontro das discussões apontadas na unidade 5 que tem como tema “*prejudice and violence*” e debate sobre preconceito, racismo e violência contra a mulher. Por fim, a biografia de Nelson Mandela também se relaciona com a temática da unidade 5 e com a sugestão de projeto “*Anti-racism heroes*”.

Após as escolhas das biografias, produzimos o material que chamamos de *Questions and Answers* (apêndice D). A proposta buscou levar os alunos a observarem palavras chaves dentro do texto; os cognatos, as palavras repetidas, a sequência cronológica dos fatos, e desta forma, através de um momento de interação, organizarem o texto enquanto fazem a leitura.

Relembramos, portanto, aos textos já lidos pelos alunos e os termos apresentados no *memory game*, destacando informações importantes em um texto do gênero biografia, como data e local de nascimento, local de residência, informações importantes sobre a profissão, escolaridade e sobre as conquistas e fatos importantes e relevantes da vida de alguém para que essas informações guiassem os alunos nessa atividade. Para essa aula introduzimos então o material de perguntas e respostas sobre diferentes biografias. A instrução foi que os alunos, em grupos, organizassem as perguntas e suas respostas em uma sequência cronológica dos

tópico principal ou a mensagem e, possivelmente, algumas das ideias em desenvolvimento ou de apoio. O scanning é uma pesquisa rápida de algumas partes ou informações específicas de um texto. Os exercícios de scanning podem pedir aos alunos que procurem nomes ou datas, encontrem uma definição de um conceito-chave ou listem um certo número de detalhes de suporte (BROWN, 2001, p. 308).

acontecimentos. Dessa forma praticaram a estrutura do gênero e leram diferentes biografias. Após fazerem essa atividade, os alunos deveriam relacionar os fatos obtidos com as imagens que estavam dispostas na lousa, identificando assim, de quem se tratavam aquelas informações.

Dando sequência ao desenvolvimento da linguagem e habilidades, o exercício da segunda aula dessa etapa (aula 7), e exercício final, foi organizar o texto cronologicamente e transcrevê-lo a partir das perguntas e respostas que os alunos em grupos possuíam em mãos (Anexo 2). Tivemos então um cronograma de aulas organizado da seguinte maneira:

Quadro 3: Aula com foco na leitura		
	AULA 6	AULA 7
Tipo de texto	Biografia	Biografia
<i>Lead-in</i>		Revisar vocabulário
Foco nos elementos linguísticos	Características do gênero biografia	Vocabulário chave do <i>lead-in</i>
Tarefa	Usar figuras perguntas e respostas para auxiliar na leitura e produção do gênero	Ativar o conhecimento prévio Reescrever o texto Usar os conectores
Foco nos elementos linguísticos	<i>Present Perfect, simple past, biography vocabulary, conectores.</i>	<i>Old people vocabulary</i>
Transferência	Ler uma biografia	Produção escrita

Ao final dessa etapa, ao transcreverem as respostas transformando-as em um texto linear os alunos sentiram-se ainda mais desafiados, pois os relatos mostraram dificuldades quanto ao uso das palavras de ligação e da estrutura gramatical da pergunta e resposta e a utilização correta dos nomes próprios e dos pronomes pessoais como sujeitos. Tivemos, porém, ao final da aula todos os textos feitos. Os cinco grupos realizaram o trabalho de

escrita, mesmo com a ajuda da professora e com a participação maior de somente alguns alunos do grupo. Podemos ilustrar esse resultado final da seguinte forma:



Gráfico 4: Atividade final aulas foco na leitura

3.1.4 Aulas com foco na escrita

Para a etapa final dessa SD, considerando o desenvolvimento dos alunos quanto à participação e produção de atividades nas aulas anteriores, onde os materiais produzidos pelo professor foram inseridos, o próximo passo partiu do princípio de ensinar (ensinando) o objetivo quanto à atividade final da unidade; a escrita de uma biografia. Essas aulas tiveram foco na escrita (*writing*), iniciamos a aula 8 fazendo uma revisão geral, tanto da estrutura do gênero como dos conteúdos gramaticais.

Segundo Hadfield e Hadfield (2009) a escrita é uma habilidade difícil para muitos alunos, mesmo na língua materna e uma das razões para isso é o fato de que a escrita, diferente da fala que faz parte do desenvolvimento normal de uma criança, deve ser aprendida, e não faz parte da rotina do aluno como a fala. Na escrita há também a ausência de público, não há como saber qual informação o leitor ausente precisa saber, sendo assim, mais difícil de saber o que escrever. Há ainda as dificuldades linguísticas, uma vez que a produção linguística tende a ser mais elaborada que a fala e exige uma organização da sequência de ideias.

Para ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades de escrita Hadfield e Hadfield (2009) propõem que, inicialmente, apresente ao aluno o *genre-based writing* (escrita baseada em um determinado gênero), apresentando-lhes como produzir determinado tipo de texto. Outra sugestão dos autores é apresentar o *process writing* (processo para uma produção escrita), que tem foco nas etapas que o escritor passa para produzir um texto. Hadfield e Hadfield (2009) sugerem ainda que a produção possa ser guiada pelo professor através da *accuracy* (praticar as estruturas de forma correta), conduzindo os passos da produção ou deixá-los escrever livremente.

A produção escrita (*writing*) proposta na coleção *Time to Share* (MARTINÉZ; AGA, 2015, p. 201), tem como principal objetivo a produção de textos pertencentes a diversos gêneros textuais e buscam estar sempre vinculadas a uma situação de uso social da língua, conduzindo para a produção escrita de textos já trabalhados durante a unidade, com atividades que conduzam o aluno/escritor a pensar o contexto da escrita: para quem; com qual objetivo; quando e onde é produzido e será veiculado. Nesse sentido, a coleção apoia-se nos estudos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e de Abreu-Tardelli e Cristovão (2009), para resgatar os estudos em didática da escrita, indicando, desta forma, as seguintes etapas de produção (MARTINÉZ; AGA, 2015, p. 200):

- contato com o gênero textual a ser produzido por meio de exemplares de textos prototípicos daquele gênero;
- compreensão do seu conteúdo temático;
- análise de textos pertencentes ao mesmo gênero textual à sua organização e aos aspectos linguísticos neles presentes;
- produção de texto;
- releitura e correção; e
- socialização dos escritos.

Para esse guia final da produção, optamos por realizar atividade com foco no uso correto das estruturas e produção guiada. Para tanto utilizamos um modelo de formulário para preenchimento como material de apoio pedagógico nesse processo final de escrita. Esse material trata-se de uma adaptação de uma sugestão de atividade antes da escrita de uma biografia, do livro *Vontade de saber Inglês*, da Editora FTD, que foi distribuído pelo PNL D para uso no período de 2014 a 2016 e chamamos de *Biography Chart* (Apêndice E). O

objetivo é auxiliar na condução do aluno à produção escrita do gênero biografia funcionando como uma atividade *before writing*, que o livro didático normalmente sugere.

Entregamos aos alunos a tabela para preenchimento, solicitando-os que preenchessem em casa com as informações solicitadas. Essa atividade e suas orientações foram baseadas na solicitação de atividade de *writing* do LD, que é a escrita de uma biografia. A aula seguinte (aula 9) desta etapa foi pautada na transcrição das informações da ficha em forma de texto como atividade final. Ajudamos os alunos nesse momento com o uso dos conectivos e os alunos puderam, a partir das informações que já haviam anotado, produzir uma biografia (Anexo 3). A execução desta etapa teve, portanto, o seguinte planejamento:

Quadro 4: Aula com foco na produção escrita		
	AULA 8	AULA 9
Tipo de atividade	Genre based writing: guiada para accuracy	<i>Genre based writing</i>
<i>Lead-in</i>	Revisar características do gênero e vocabulário já visto para a construção desse gênero.	Usar informações preenchidas na tabela da aula anterior para escrever o texto.
Estímulo	Escolha de acordo com afinidade pessoal do indivíduo citado na biografia	Escolha de acordo com afinidade pessoal do indivíduo citado na biografia
Tarefa	Preencher dados solicitados na tabela	Escrever uma biografia utilizando os dados preenchidos na tabela
Foco nos elementos linguísticos	Convenções para a escrita de biografia. Estrutura de uma biografia. <i>Present Perfect</i>	Convenções para a escrita da biografia, conectores, uso das formas verbais no <i>simple past</i> e <i>present perfect</i> .
Transferência	Organização das respostas	Escrita do texto

A etapa final, a produção escrita, obtivemos um resultado bastante satisfatório, pois apenas uma minoria dos alunos não realizou a produção. Essa mesma atividade de produção proposta no ano anterior obteve somente 5 (cinco) textos. Para essa produção, a maioria dos

alunos ainda precisou e solicitou o auxílio da professora. Apenas dois alunos fizeram os textos sozinhos, sem nenhum auxílio do professor. Para os demais alunos, ainda trabalhamos nesse momento final elementos como a substituição do sujeito (nome próprio por pronomes pessoais), palavras de ligação e principalmente o uso correto do tempo verbal. O resultado da produção final pode ser ilustrado da seguinte forma:

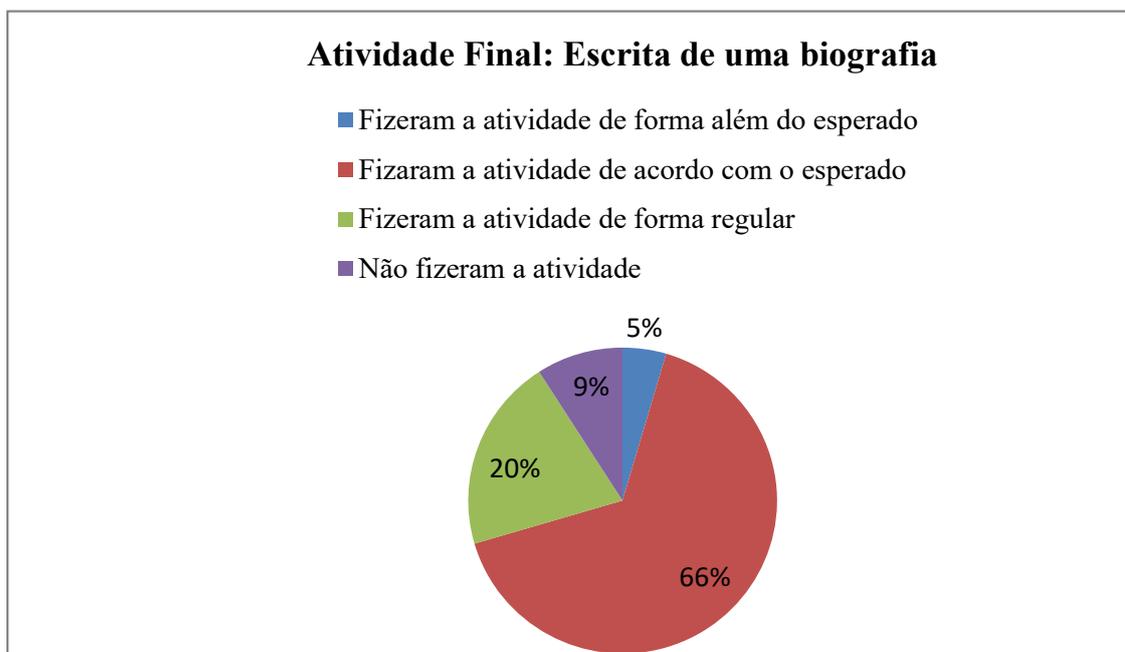


Gráfico 5: Atividade final aula com foco na escrita

Assim, selecionamos alguns textos (anexo 3), para mostrar o resultado da produção. A reflexão sobre o desenvolvimento dessas etapas é empregada para dar sentido a experiência concreta de ensinar a unidade, na qual fazemos observações reflexivas com base em nossas experiências em sala de aula (Butler; Heslup; Kurth, 2015). Essa reflexão teve como base a participação dos alunos diante da inserção dos jogos no contexto da sala de aula e também na participação quanto à resolução das atividades propostas pelo LD e na produção escrita da biografia.

A última aula desta SD (aula 10) retomou o primeiro passo do processo através da revisão, enfatizando a natureza cíclica do processo de dez etapas. Para a aula final de revisão utilizamos o material *wheel of commands*, onde os alunos retiraram itens de vocabulário de uma caixa e giravam a roda para praticar a ação indicada, criando sentenças, ou dando significados, sinônimos, fazendo mímica, etc., de acordo com o comando indicado pela roda. A seguir, apresentamos as nossas considerações finais, fazendo um levantamento dos objetivos alcançados com a aplicação da SD, como também apontando falhas e pontos a

serem melhorados. Assim, após análise, avaliamos os resultados alcançados, comparando-os aos objetivos traçados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O público presente em uma sala de aula é muito diversificado. Cada aluno que está ali tem um motivo diferente para isso e motivações diferentes para querer aprender. Entender todas essas diferentes motivações é uma função desafiadora e nem sempre possível para o professor, porém, é preciso estabelecer uma meta para aquilo que desejamos alcançar. É nosso papel, diante da função que escolhemos desenvolver, tentar tornar as tarefas intrinsecamente motivadoras. Nesse contexto essa motivação intrínseca significa criar atividades que, uma vez iniciadas, conduzam os alunos a desejarem concluí-las.

Não podemos, jamais, esquecer-nos das dificuldades a serem superadas. Elas começam em uma escala maior, mas normalmente é deixado para nós, professores, o papel de contorná-las. Quantidade de alunos, carga horária, estrutura das nossas escolas, sistemas de avaliação, entre outros fatores, precisam ser contornados pelos professores na hora de desenvolver uma proposta que conduza o aprendiz ao uso da língua inglesa em sociedade. Ser professor de LI dentro desse contexto é um grande desafio e uma das nossas funções é conduzir o aluno ao uso desse idioma como e quando for necessário a ele, mas quando nos deparamos com nossos alunos no último ano do ensino fundamental sem estarem nem perto de atingir o nível de aprendizagem esperado para esta etapa, é uma situação bastante desmotivadora para nós também.

Estar em constante formação é o que reanima a nossa motivação e o que nos leva a oferecer momentos de aprendizagem diversificados aos nossos alunos. É a formação bem associada à prática que nos conduz não apenas à consciência daquilo que queremos ensinar, mas também a algo igualmente importante que é pensar sobre o que os alunos esperam alcançar ao estudar uma língua estrangeira e como pretendem alcançar esses objetivos. E mesmo quando os alunos não tenham seus próprios objetivos em relação ao aprendizado de LI, é importante influenciá-los, até mesmo como um exercício para nós, afinal, esse desejo de influenciar nosso aluno tem implicações no tipo de tarefa que usamos em sala de aula.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo realizar uma intervenção na sala de aula de língua inglesa, propiciando situações de aprendizagem e uso da LI nas modalidades oral e escrita, em uma instituição pública no interior do Maranhão. A intervenção foi realizada especificamente através da criação e aplicação de materiais didáticos de apoio pedagógico nas aulas, a fim de dar outro significado ao ensino e despertar a motivação do aluno, quanto à participação na aula e produção das atividades sugeridas. E procuramos responder a seguinte pergunta problema: *Como a inserção de materiais didáticos de apoio pedagógico produzidos*

e adaptados pelo professor pode contribuir para a motivação e participação dos alunos nas aulas de LI e trazer novos sentidos para a sala de aula?

Tentando responder à pergunta de pesquisa proposta, podemos dizer que o desenvolvimento das tarefas em contextos de aprendizagem deve buscar entender o mundo e o espaço do aluno, pois conforme defendido por Freire “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao “ser educado”, vai gerando coragem” (FREIRE, 1996, p. 45). Outro fator que conseguimos observar é que a motivação pode afetar a capacidade dos estudantes de adquirirem um novo idioma. Se um aluno acha que é necessário ou vale a pena se esforçar para aprender a LI, é mais provável que o faça. Se, por outro lado, o aluno acredita que não é necessário, é menos provável que se dedique a realização dessa tarefa. Nesses casos cabe ao professor encontrar maneiras de motivá-lo ao que ele precisa aprender.

Para tanto, precisamos estar sempre pensando a nossa prática de forma crítica, observando até que ponto nós estamos trabalhando para desenvolver a motivação dos nossos alunos, ou se estamos contribuindo para que eles se tornem cada vez menos motivados. Essa reflexão é apontada por Freire (1996, p.39) ao afirmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. A minha prática em sala de aula não deve ser diferente das palavras empregadas no meu discurso e para que isso aconteça eu preciso me assumir como verdadeiramente sou, “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me” (FREIRE, 1996, 39).

Freire (1996, 47) aponta como um saber necessário à formação docente o de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o professor precisa entrar na sala de aula aberto a indagações, à curiosidades e perguntas dos alunos, olhar a sala como um todo, mas também buscar ver as particularidades de cada um, precisa ser inquieto diante da sua tarefa de ensinar, que é diferente de apenas transferir aquilo que sabe. A minha intenção foi construir a motivação dos alunos a participarem das aulas, pois sempre acredito que quando os alunos estão motivados, quando a participação de fato acontece diante das atividades propostas, a aprendizagem, de alguma forma, também acontece.

Inferimos que a relação que os alunos estabelecem entre conhecimentos novos e os que já possuem e as reflexões acerca do funcionamento da língua, quando vivenciam aspectos

linguísticos de forma lúdica, aumenta o interesse e a motivação deles. Esse interesse e essa motivação se reforçam e consolidam quando há um espaço em que os conhecimentos adquiridos possam ser transferidos a situações reais de uso da língua. Percebemos, nesse sentido, que quando nós professores produzimos nossos próprios materiais, além de termos a chance de inovar, temos também a melhor oportunidade de levar em consideração os nossos alunos (STRANKS, 2013).

Empenhei-me, portanto, em conduzir atividades em sequência, levando em consideração o conteúdo e as propostas de atividades do livro didático que fossem mais ligadas com o cotidiano do aluno ou que provocassem alguma interação entre eles e que facilitassem a produção da atividade seguinte. Esse trabalho permitiu comprovar a importância da participação efetiva durante as aulas. Percebemos que os alunos que menos se engajaram nas atividades de práticas de leitura e escrita foram os que apresentaram mais dificuldades no momento da produção final. Os alunos que participaram efetivamente das atividades demonstraram melhor desenvolvimento para pesquisar, planejar e produzir informações através da produção do gênero biografia na modalidade escrita, o que, a meu ver, resultou em ganho de aprendizagem significativa.

De forma geral, acreditamos que os materiais didáticos de apoio pedagógico utilizados na realização da SD permitiram a criação de um contexto comunicativo, o que otimizou o tempo e o esforço dos alunos. Esses materiais, e os momentos de interação propiciados por eles, mostraram-se como aliados do ato comunicativo, uma vez que propiciaram a interação e a comunicação entre os envolvidos.

Com o desenvolver das atividades podemos constatar que as práticas de leitura e escrita caminham juntas. A construção do texto escrito exige um envolvimento em práticas de leitura, e essas, neste caso, necessitam de um desenvolvimento da aquisição de vocabulário, e para chegar a um resultado satisfatório, é preciso que o aluno esteja engajado nas atividades, motivado a realizá-las. As práticas de leitura possibilitaram o contato com contextos reais de uso para, depois, construir seus próprios textos. Esse contato facilitou a seleção e a organização de informações relevantes ao gênero. Isso possibilitou uma visão de língua como algo que tem forma, função e necessita ser adequado aos contextos de uso, sempre levando em consideração quem são seus usuários.

A aula com foco na leitura do gênero, através dos recortes de perguntas e respostas de uma biografia, gerou um momento de desafio para os alunos, que buscaram agrupar corretamente as perguntas e as respostas, a sequência correta dos fatos e identificar a personagem de quem o texto se tratava. À medida que conseguiam agrupar uma pergunta à

sua resposta os alunos iam associando a informação e tentando relacioná-la à imagem. Observamos que o vocabulário estudado anteriormente foi de suma importância, pois serviu de forma crucial para que os alunos desenvolvessem de forma correta a atividade.

Nas aulas com foco na aquisição do vocabulário (1, 2 e 3), percebi que os alunos possuem dificuldade de leitura por não possuírem uma base quanto à aquisição de vocabulário, e paralisam a leitura quando começam a se deparar com as palavras desconhecidas. O processo de trabalhar um vocabulário separado do texto para um maior foco permitiu a percepção de que os alunos voltam ao texto com maior segurança. O conhecimento da maioria das palavras ali presentes faz com que eles acreditem que conseguem fazer a leitura e realmente a façam.

No que se refere ao vocabulário, ao inserirmos o jogo da memória na aula, tivemos a princípio a curiosidade dos alunos despertada, pois a escola não possui esses materiais, e não é algo que costuma fazer parte do cotidiano de aulas dos alunos. Foi possível perceber que quando o aluno se familiariza com o vocabulário deliberado, ele sente-se mais confiante diante da leitura do texto. Ao encontrar palavras já conhecidas nos textos, sentem confiança e entusiasmo para continuar a leitura.

Dessa forma, ao solicitarmos aos alunos que busquem o vocabulário estudado separadamente no texto, bem como os cognatos, foi possível constatar a insistência deles em conseguirem fazer a leitura completa do texto. Ainda quanto à inserção do *memory game*, foi de fundamental importância para que os alunos fixassem algumas palavras do vocabulário. O jogo permitiu aos alunos um momento dinâmico e o uso das imagens colaborou. Essa percepção foi possível devido aos comentários dos alunos em relação a elas.

Voltando para a leitura do texto após o estudo das palavras através do jogo da memória, notamos que os alunos se sentiram mais encorajados a fazer a leitura, pois havia agora um maior número de palavras conhecidas. A leitura conjunta foi realizada dando ênfase ao uso das palavras no texto e as variações que elas podem ter de acordo com a estrutura gramatical. Quanto às aulas com foco na gramática (04 e 05), relembramos Freire (1996) ao enfatizar a necessidade de se superar a educação voltada para a transmissão de conteúdo, centrada no professor, pela centrada no aluno, com foco na aprendizagem, afirmando que as atividades desenvolvidas devem estimular a participação dos alunos, em grupos e individualmente, de acordo com a necessidade e natureza de aprendizagem.

Nesse sentido a proposta do *board game*, requereu um contexto de comunicação entre os alunos, a atividade foi direcionada e controlada pelo professor, porém possibilitou aos alunos momentos de espontaneidade, levando-os a praticar (conhecer/entender) determinadas

estruturas gramaticais de maneira espontânea, direta, objetiva e contextualizada. Esse contexto de comunicação é mais difícil se ser gerado, assim, apresentamos a regra gramatical partindo da explicitação e explicação, pois o grau de abstração dos alunos e de conhecimento metalinguístico dificulta o entendimento deles e prejudica a assimilação e possibilidade de aplicá-las em contextos comunicativos, pois o foco está apenas na regra.

Em relação à aprendizagem do conteúdo gramatical, percebemos que a gramática normalmente é algo que assusta, logo porque ela vem quase sempre acompanhada de regras que exige de algum modo que sejam decoradas. Quando tratamos da gramática da língua inglesa e do conteúdo estudado neste trabalho, nos deparamos com um conteúdo gramatical de nível intermediário tendo que ser ensinado para alunos com um nível iniciante de inglês. Óbvio que enchê-los de regras e exemplos aleatórios, conseguiria, no máximo, assustá-los e aumentar a crença da dificuldade.

Nas atividades com foco na gramática os alunos puderam enfrentar situações de uso da língua e produzi-la, em vez de apenas reproduzi-la por meio de instrumentos avaliativos tradicionais que apenas classificam o certo e o errado. Nessa etapa avaliamos os aprendizes quanto ao uso da língua em situações de produção, tendo como base o ponto inicial no qual eles se encontravam em relação ao conteúdo, e não somente a reprodução de estruturas linguísticas. Em relação às atividades realizadas com o jogo *game board*, percebi que houve interação e uso da estrutura gramatical sem que os alunos tivessem tido contato com as regras da estrutura desse tempo verbal.

Essa proposta possibilitou momentos de interação, no qual os alunos estavam falando algo que acabaram de descobrir sobre os colegas e praticando uma estrutura gramatical, que apesar de ser o foco da aula, não foi descrita na requisição da atividade. Não havia, portanto, o peso em ter que lembrar uma estrutura gramatical, mas lembrar de algo que havia conversado na aula anterior com o colega. A estrutura gramatical era, então, consequência da maneira como tinha que narrar um fato. A relação que existiu entre as situações colocadas no jogo com a realidade dos alunos aproximou-os do uso da língua, havia uma vontade de conversar sobre algo, havia uma língua diferente e havia um objeto mediador dessa conversa que, de certa forma, levava à espontaneidade. Isso pode ser verificado através dos comentários dos alunos na aula seguinte, quando precisaram lembrar as atividades realizadas ou não pelos colegas.

Com isso entendi que houve comunicação em língua inglesa e pude inferir que a diversão proporcionada no momento aproximou os alunos da estrutura e da busca pela fala, o que oportunizou um aprendizado. Percebi que houve reflexão quanto a atitudes simples e

positivas em um contexto menor que possibilitam transformações em um contexto mais amplo. Os aprendizes se envolveram em situações de uso da língua em contextos reais a fim de se comunicarem através dela, pois, dentro do possível, se fizeram entender e entenderam os demais.

A caminho da conclusão, afirmo que este trabalho busca repensar a minha prática docente, de forma que colabore para o melhoramento dessa prática e consequentemente da aprendizagem dos meus alunos, e que as atividades que estão descritas aqui são apenas exemplos entre tantas outras maneiras que possuímos de fazer isso e que esse “repensar”, conforme ensinado por Freire (1996), precisa ser uma atividade constante na prática docente. Espero ainda que este trabalho possa contribuir também para meus colegas professores, que todos nós possamos sempre buscar o desenvolvimento de um fazer docente que afaste os mitos, o desânimo e encontre impulso na busca pelo descobrimento do novo e das possibilidades, vendo na educação a principal ferramenta de mudança da nossa sociedade.

Proponho a todos os meus colegas trabalharmos de maneira a criar situações de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento de outras capacidades, desenvolvendo letramentos diversos, necessários aos nossos alunos, aprendizes inseridos em mundo digital e globalizado, que exige cada vez mais conhecimento e saber lidar com as emoções. Quanto à minha atuação como professora de língua inglesa, de forma especial, acredito que aos poucos tenho repensado o ensino de LI com foco apenas no treino de habilidades linguísticas, ou priorizando mais uma dessas habilidades que outra.

A LI caminha junto com essa sociedade cada vez mais moderna, e com o apogeu da tecnologia e dos meios de comunicação, o ensino dessa língua em contextos regulares de ensino deve ter essa visão de uma língua cada vez mais social, mundial e necessária a todos. Assim, ancorada nas discussões apresentadas ao longo deste texto, ressalto que repensar o ensino de LI nas escolas públicas de ensino regular é algo a ser feito com urgência. É preciso que os profissionais da área tenham uma formação melhor e por mais tempo, que essa formação continue após as graduações, que disponibilize de tempo para organizar e planejar suas aulas e seus materiais, para colocar as ideias e vontade em prática.

Dedicação precisa ser uma palavra que acompanha o professor constantemente, para que possa de dedicar verdadeiramente ao ensino. Os órgãos precisam valorizar mais esse profissional, dá-lhe capacitação e condições para exercer um trabalho de qualidade. Infirmo a importância do professor sempre pensar em práticas de maneira crítica e reflexiva, em especial mediante uma reflexão colaborativa, levando sempre em consideração os demais usuários do espaço onde está.

Por último, reitero que quebrar paradigmas não é fácil. Durante o desenvolvimento desta proposta, deparei-me com dificuldades, imposições e desafios; também houve momentos de incertezas, desânimo e vontade de desistir. A falta de tempo para realizar leituras, planejamento, replanejamento, reflexões e decisões afetou muito o desenvolvimento da minha pesquisa. Foi preciso ter persistência e determinação para chegar a essas linhas finais. Busquei forças no discurso dos colegas mais experientes e no desejo de concluir mais essa etapa do meu crescimento profissional.

Sempre estudei em escola pública, também tive dificuldades em relação à aprendizagem da LI e por esse motivo compartilho da visão de que é possível aprender muito de uma língua estrangeira na escola regular, por isso, busco diariamente manter-me motivada diante das dificuldades, para que eu possa também motivar os meus alunos através das minhas aulas. Já tropecei diversas vezes, caí algumas, mas recomecei com esperança, esperança em um ensino verdadeiro e com resultados também na escola pública. Assim, inferimos que tivemos, em partes, nossos objetivos alcançados, uma vez que ainda não tivemos todos os alunos realizando as atividades da forma requerida. Seguimos a nossa reflexão percebendo que a inovação, o conhecimento do perfil dos estudantes e o desenvolvimento de materiais de acordo com a realidade vivenciada são essenciais para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. Formação com professores de Língua Inglesa da rede pública do Tocantins: cenas de letramento crítico. 268 fl. Tese (doutorado em Linguística) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2017.
- BITTMAN, **Wheel of commands**. E is for Explore. 2012. Disponível em: <http://eisforexplore.blogspot.com/2012/05/word-wheel.html>. Acesso em 23/01/2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 23 de jan. 2019.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na escola pública brasileira**. 1ª edição, São Paulo, 2015.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. White Plains, NY: Longman, 2001.
- BUTLER, G., S. HESLUP; L. KURTH. A Ten-Step Process for Developing Teaching Units. In: **ENGLISH TEACHING FORUM**, 2015. Disponível em: americanenglish.state.gov/english-teaching-forum. Acesso em: 19 ago. 2018.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- DAMIANI, M. F. et. al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, 2013, p. 57-67.
- Dicionário da Língua Portuguesa comentado pelo professor Pasquale**. Barueri, SP: Gold Editora, 2009.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95–128.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRO, Jeferson; BERGMAN, Juliana Cristina Gaggion. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADFIELD, Jill; HADFIELD, Charles. **Manual Oxford de introdução ao ensino da língua inglesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

HOLDEN, Suzan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

LEFFA, J. V. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, J. V. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-20, maio, 2007b.

LEFFA, J. V. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007a.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 2. ed. Oxford: New York, 2004.

MARTINEZ, Vicente; AGA, Gisele. Time to Share. Língua Inglesa 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A Didática do Ensino e a Avaliação de Aprendizagem em Língua Estrangeira**. Curitiba: Ibpeex, 2008.

NATION, Paul. Material for teaching vocabulary. In TOMLINSON, Brian (Org.). **Developing Materials for Language Teaching**. Second Edition. Bloomsbury Academic: 2013, p. 352- 364.

OXFORD, R.; CROOKBALL. R. **Language learning strategies: What every teacher should know**. New York: Newbury House/Harper and Row, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009a, p. 17-56.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino da Língua estrangeira e a Questão da Autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b, p. 31-38.

RAMOS, Elizabeth. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. LIMA, Diógenes Cândido de Lima (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 53-58.

SÁNCHEZ, Carlos Alberto García; DE GONZÁLEZ, Barbara Scholes Gillings; MARTÍNEZ, Cecilio de Jesús López. The impact of teacher-student relationships on EFL learning. **How**, v. 20, n. 1, p. 116-129, 2013.

SEAL, B. D. Vocabulary learning and teaching. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle, 1991.

SILVA, Wagner Rodrigues et. al. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na linguística aplicada. In: **Pesquisas em Língua(gem) e demandas no ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p. 263-293.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. 2 v. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2008.

STRANKS, Jeff. Material for teaching of grammar. In TOMLINSON, Brian. **Developing Materials for Language Teaching**. Second Edition. Bloomsbury Academic: 2013, p. 336-350.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, v. 36, n. 2, 2014.

TOMLINSON, Brian. **Developing Materials for Language Teaching**. Second Edition. Bloomsbury Academic, 2013.

UR, Penny. **A course in English language teaching**. 2nd ed. Cambridge: CUP, 2012.

APÊNDICES E ANEXOS



Figura 3: Jogos da memória.

APÊNDICE B - Material 2: Wheel of commands

Objetivo: Revisar as palavras vistas e praticadas no jogo da memória e nos textos da unidade, apontando opções variadas ao aluno de como demonstrar sua compreensão em relação ao significado e uso da palavra e ou/ expressão.

Desenvolvimento: Confeção de uma roda com 6 comandos, similar ao modelo de Bittman (2012) (conforme figura abaixo).

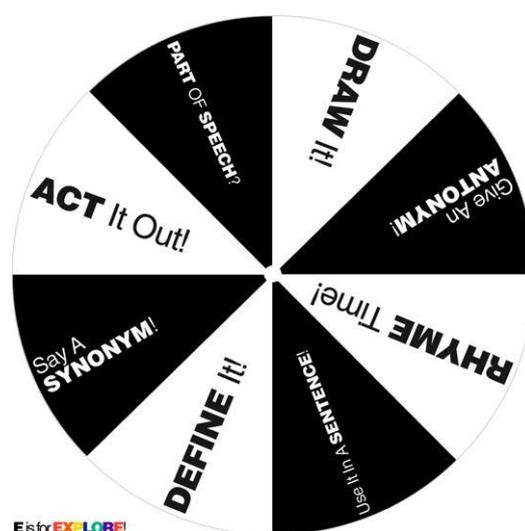


Figura 4: Wheel of commands. Fonte: Bittman, 2012.

Os seis comandos escolhidos para a nossa roda foram: 1- *say a synonym*; 2 – *define it*; 3- *Act it out*; 4- *Draw it*; 5 – *Give an antonym*; e 6- *Use it in a sentence*. Optamos por colocar as ações enumeradas de 1 a 6, para que diante da impossibilidade de girar a roda, pudéssemos utilizar um dado. Colocamos também cada comando em uma cor diferente da roda, podendo ser utilizada também para praticar as cores em inglês. Quanto à utilização, esse material deve ser utilizado como forma de revisão e funciona da seguinte forma: O aluno, dupla, ou grupo (como o professor achar melhor), deve vir à frente, retirar uma palavra do vocabulário pré-selecionado e girar a roda ou jogar o dado para saber o que deve fazer para demonstrar a compreensão que possui dessa palavra.

Custo: O material teve custo em torno de R\$ 10,00, pois foi utilizado papel sulfite colorido e fita dupla face, a base foi feita de papelão reciclado e as impressões dos comandos foram feitas na escola e não tiveram custo para a professora.



Figura 5: *Wheel of commands*

APÊNDICE C - Material 3: *Board game*

Objetivo: Praticar a estrutura gramatical do *Present Perfect* e propiciar um momento de interação entre os alunos onde pudessem conversar um pouco sobre *hobbies* e atividades que realizam ou não em seus cotidianos.

Desenvolvimento: A produção foi dividida em dois *Board games*; o primeiro nomeamos de “Have you ever...” para trabalhar o *present perfect*, e o segundo de “How long...” para trabalhar o *present perfect with for and since*. Ambos com perguntas direcionadas ao tema *hobbies and activities*. As perguntas foram criadas de acordo com os textos do livro, as atividades praticadas por pessoas idosas e atividades que fazem parte da rotina dos nossos alunos.

Custo: Papel sulfite colorido em torno de R\$ 10,00. As impressões foram feitas na escola e os demais materiais como tesoura e cola, são de uso de rotina da professora.



Figura 6: Produção *board game*.



Figura 7: *Board game* pronto.



Figura 8: *Board games* prontos.



Figura 9: Alunos utilizando o *board game* em aula.

APÊNDICE D - Material 4: Questions and answers

Objetivo: Praticar a leitura de diferentes biografias através da combinação de perguntas e respostas em um jogo da memória. Praticar estrutura do texto do gênero biografia.

Desenvolvimento: O material foi desenvolvido a partir da leitura de diferentes biografias e da criação de perguntas e respostas com base nesses textos. Essas perguntas e respostas devem ser organizadas pelos alunos através da observação de informações/palavras presentes e respostas, como, por exemplo, o uso dos pronomes interrogativos e aquilo que se espera nas respostas de acordo com eles, como lugar, datas ou expressões referentes a tempo, etc. Para a produção desse game, selecionamos biografias que estão presentes no livro didático dos alunos. Dessa forma acreditamos que os alunos poderão mais facilmente relacionar os conteúdos além de gerarem um banco de conhecimentos que serão reativados mais a frente em outras unidades do livro. Assim, elencamos as biografias de Nelson Mandela que pode ser contextualizada com o conteúdo da unidade 5, A biografia de Maria da Penha, que também pode ser contextualizada com a unidade 5 do livro, quando aborda a discussão sobre violência doméstica ao apresentar os pôsteres da campanha *No more*, biografia de Malala Yousafzai, que poderá ser discutida e muito bem aproveitada para as discussões da unidade 7, que trata dos direitos da criança, biografia de Demi Lovato, que pode ser utilizada para a unidade 2 e 3, e de Emma Morosini, que pode ser relacionada com o conteúdo da unidade 1 e revisada na unidade 7. Definidas essas cinco biografias, criamos perguntas e respostas e as separamos. Além disso, trouxemos uma imagem de cada pessoa para sala de aula, a fim de despertar o conhecimento prévio do aluno, ou motivá-los a descobrir de qual daquelas personagens a biografia se tratava. A proposta dessa atividade é que os alunos trabalhem em grupos, tentem combinar perguntas e respostas e depois associar as informações à imagem da pessoa relatada na biografia, e organizem as informações seguindo uma linha cronológica dos fatos.

Custo: O material não teve custos para o professor, uma vez que foi necessário somente as impressões feitas na escola.



Figura 10: Aula durante a utilização do material

APÊNDICE E - Material 5: Biography Chart

Objetivo: Conduzir os alunos à produção da escrita de um texto do gênero biografia.

Desenvolvimento: Esse material trata-se de uma adaptação de uma sugestão de atividade antes da escrita de uma biografia do livro *Vontade de saber Inglês*, da Editora FTD, que foi distribuído pelo PNLD de 2014 a 2016. O objetivo é auxiliar na condução do aluno à produção escrita do gênero biografia funcionando como uma atividade antes da escrita (*before writing*), que o livro didático sempre sugere. Para desenvolvê-la, seguidos o modelo de planilha para preenchimento do livro *Vontade de saber inglês* (página 52), adaptando os dados para preenchimento de acordo com a sugestão de *writing* do livro *Time to Share*.

Custo: O material não teve custos para o professor, uma vez que foi necessário somente a impressão, que foi feita na escola.

	Escola Municipal Dr. José Bernardino Pereira da Silva Praça de Fátima, S/N, bairro de Fátima Fone: (99) 3541-5104 E-mail: secretariamjb@hotmail.com			
	ALUNO (OS):			DATA: _ / _ / _
	PROFESSOR (A): ELISÂNGELA	TURMA: 9º ANO B VESPERTINO	VALOR: 1,0	NOTA:

BIOGRAPHY CHART

NAME	
DATE OF BIRTH	
CITY OF ORIGIN	
INFORMATION ABOUT HIS/HER CHILDHOOD AND TEENS.	
IMPOSRTANTS FACTS ABOUT HIS/HER LIFE	
HIS/HER MOST SIGNIFICANT CONTRIBUTION	
DATE OF DEATH	

Figura 11: Biography chart

Anexo 1: Amostra do trabalho de três alunos da construção de frases a partir do questionamento “*Find someone who...*” e com base nas frases trabalhadas no jogo “board game”.

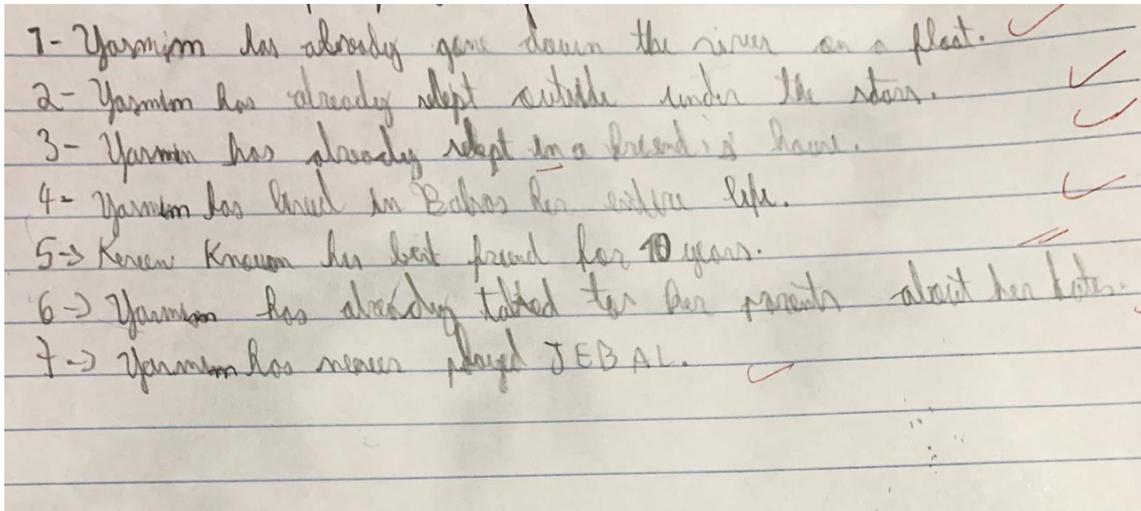


Figura 12: Frases construídas pelo aluno A

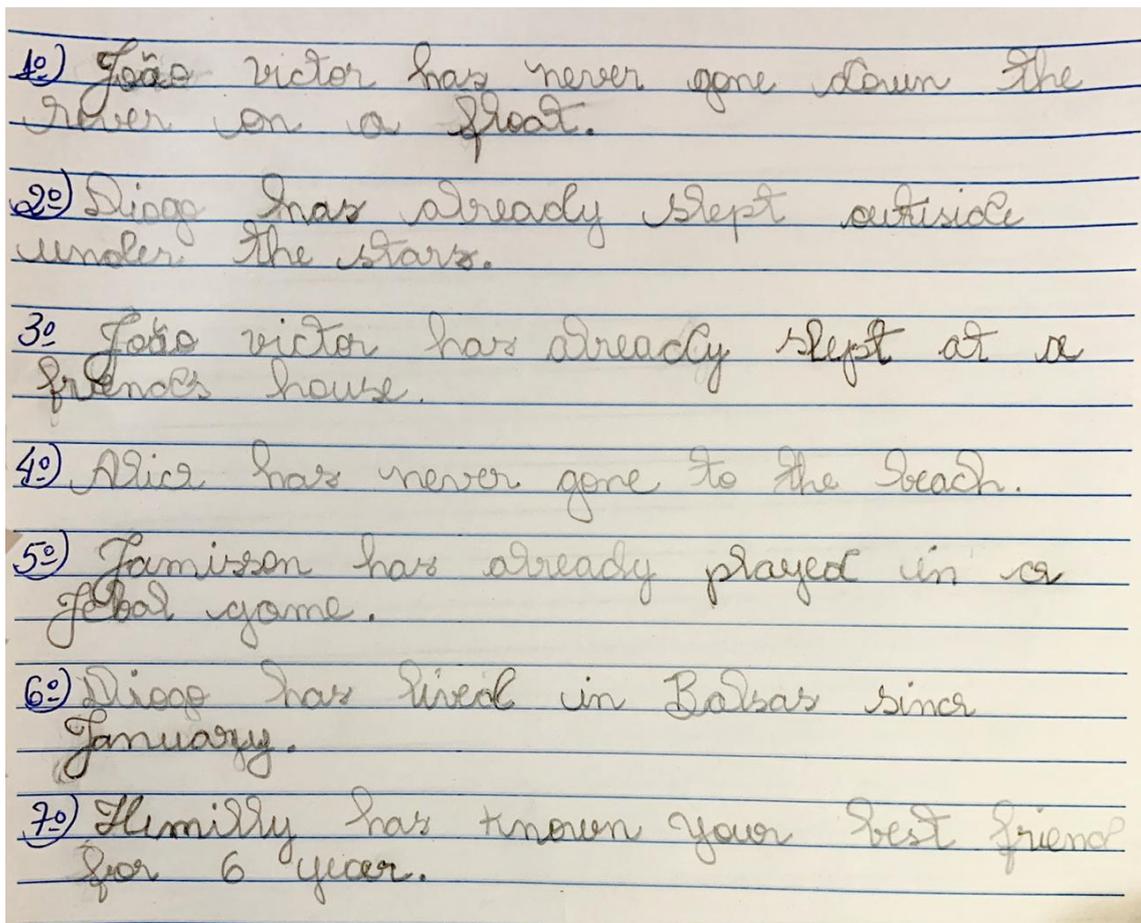


Figura 13: Frases construídas pelo aluno B

- ① Dairoso has never gone down the river on a float
- ② Yasmin have never slept outside under the stars
- ③ Geisla have slept at a friend's house
- ④ Dairoso has lived in Bahia for 16 years
- ⑤ Yasmin have known his best friend
- ⑥ Dairoso have talked to his parents about your dates
- ⑦ Dairoso have played in a JEBAL game

Figura 14: Frases construídas pelo aluno C

Anexo 2: Amostra de textos de 3 grupos de alunos produzidos a partir do material “questions and answers”.

Dona Joana Biography

Dona Joana Joana Pereira was born in 1787 in São Luís Maranhão, Brazil, and died on April 11, 1884 with 82 years old. Her parents were Vicente Gomes de Moraes and Rosa Maria Joana Muller.

In her adolescence, she had a son of an unknown father. After this, Vicente kicked her out of the house, leaving her alone with one child.

After much difficulties, she got married with Isidoro Rodrigues Pereira, whose had 6 children, after Isidoro's death on 1825, she had a lover with Francisco Viana de Melo had more 4 children. In her 60 years old she married again, with Antonio Xavier.

She has worked as a businesswoman and become the richest and most powerful landowner, slave, and political leader, being called the "Queen of Maranhão" she is also known for her cruelty, there are reports of abuse with her slaves.

São Luís residents tell a legend: On Thursday or Friday nights, Dona Joana, for her cruelty, was condemned to wander forever in the streets of São Luís in a headless mule-drawn carriage.

FORUM

Figura 15: Texto do grupo 1 de alunos

Lionel Messi Biography

Lionel Andrés Messi was born on June 24, 1987 in Rosario, Argentina. His father is Jorge Horacio Messi and his mother is Celia María.

Messi was diagnosed with a growth hormone deficiency as a child.

He is married with Antonella Roccuzzo. They got married in June 30, 2017. Messi has three children: Thiago Messi, Mateo Messi and Ciro Messi.

Messi has worked as a professional soccer player and won The FIFA World Player of the Year and European Golden Shoe.

Figura 16: Texto do grupo 2 de alunos

Maria Clara biography

Born on February 25th, 2005, in Belém, Maranhão, Brazil, Maria Clara is a student at José Bernadine School. Her World is a maid service house.

Her parents are Maria Dantas Almeida and Gilson Diler. She has two sisters, Maria Gabrielle and Maria Eduarda.



Figura 17: Texto do grupo 3 de alunos

Anexo 3: Amostra de textos de 3 alunos produzidos a partir do material "biography chart".

Emma morisini

Alunos: Maria fernanda, yasmim Alves, Jorge, Taurine, Liziere

Emma morisini was born in Italy. She is a retired nurse at the age of 95.

Emma is worldwide know as "The Pilgrim Grandmother" because her pilgrimages for many countries.

Her pilgrimage began twenty years ago when she was diagnosed with a disease that compromised the movement of the lower limbs and would make her stop walking. Her chances of walking again were small, and so she made a promise to Our Lady. After surgery, she has moved back and since then has been traveling around the world.

Her pilgrimage has already taken her to Israel, Croatia, Brazil, Argentina, Poland, Portugal, France, Austria, Spain and several other points of the world's Marian geography. and she plans to continue them.



Figura 18: Texto de aluno

malala yousafai Biography

malala was born on July 12, 1997 in Mingora, Pakistan. In October 9, 2012 she suffered an assassination attempt because she became an advocate for girl's education when she herself was still a child.

In 2014, at the age of 17, she became the youngest person to win the Nobel Peace Prize because she has continued to speak out on the importance of education and advocating girls' education.

In 2013 she published her first book called "I am malala".

Figura 19: Texto de aluno

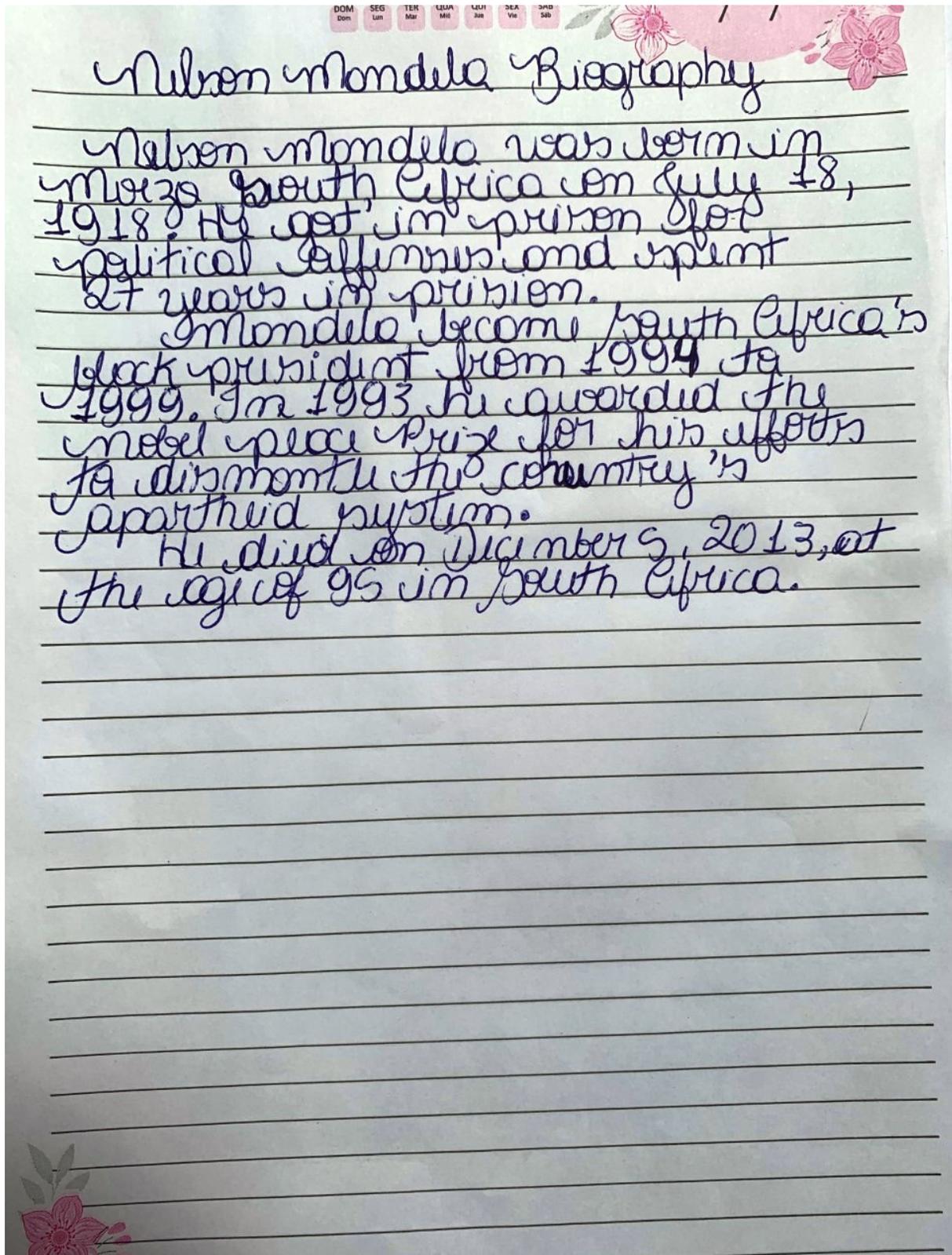


Figura 20: Texto de aluno

Anexo 4: Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Título do Projeto: Descobrir Sentidos na Produção de Material Didático para Alunos do Ensino Fundamental de uma Escola Pública no Maranhão.

Pesquisadora Responsável: Elisângela Campos de Oliveira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Tocantins

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “Descobrir Sentidos na Produção de Material Didático para Alunos do Ensino Fundamental de uma Escola Pública no Maranhão” de responsabilidade da pesquisadora Elisângela Campos de Oliveira.

OS OBJETIVOS, A JUSTIFICATIVA E OS PROCEDIMENTOS:

Esta pesquisa objetiva fazer uma intervenção em uma sala de aula de língua inglesa em uma escola pública da cidade de Balsas, localizada no sul do estado do Maranhão, através da produção de material didático de apoio pedagógico, que busca desenvolver ações que trouxesse elementos motivadores no processo de ensino aprendizagem. A opção por desenvolver este trabalho deu-se por acreditarmos que é necessário que haja um resgate do interesse dos participantes do contexto da sala de aula de língua inglesa, através do desenvolvimento de uma motivação intrínseca, com a finalidade de melhorar a qualidade no ensino de língua inglesa nesta escola da rede pública de ensino. A informação gerada é confidencial e ninguém mais exceto a pesquisadora e a orientadora terão acesso às informações documentadas durante as aulas. Qualquer informação sobre o (a) Sr(a) terá uma letra ao invés de seu nome.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Não haverá nenhum benefício direto o(a) Sr(a), mas é provável que sua participação nos ajude a repensar e a melhorar a formação continuada de professores. Não será fornecido ao(a) Sr. (a) qualquer tipo de incentivo para participar da pesquisa, tudo será voluntário.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa (as transcrições) serão apresentados a você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Elisângela Campos de Oliveira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome

Assinatura do Participante

Data